مجلة جامعة الملك سعود، م٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ٣٥٢ بالعربية، الرياض (١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م).

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثامن

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٦هـ (١٩٩٦م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير ـ من خلال هيئات التحرير الفرعية ـ في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية ـ التي لم يسبق نشرها ـ بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ـ **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ـ **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣ـ **بحث مختصر**

٤ـ **المنبر (منتدى)**: ـ خطابات إلى المحرر. ـ ملاحظات وردود. ـ نتائج أولية.

٥ ـ **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ ـ **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة ـ ومعه نسختان ـ على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صحفات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ ـ **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ ـ **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية ـ الملونة أو غير الملونة ـ مطبوعة على ورق لماع.

٤ ـ **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪... إلخ.

٥ ـ **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

ا) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ ـ ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ ـ **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية ـ في حالة الضرورة ـ عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ ـ تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ ـ **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

٩ ـ **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)

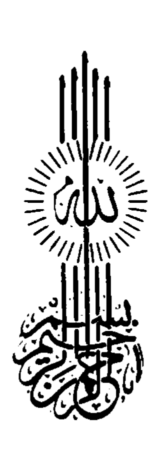
ص.ب ٢٤٥٨ ـ الرياض ١١٤٥١

المملكة العربية السعودية

١٠ـ **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١ـ **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ـ **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ٣٥٢، بالعربية الرياض (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثامن

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٦هـ
(١٩٩٦م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٧هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٨، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (١)، ص ص ١ ـ ٣٥٢ بالعربية، الرياض (١٤١٦هـ/١٩٩٦م).

المحتويات

القسم العربي

الصفحة

حكم صيام يوم الشك احتياطًا لأداء الفريضة
علي بن فهيد الدغيان ١
مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية
بالمملكة العربية السعودية
محمد عبدالرحمن الديحان ٦٣
اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود نحو
تقويم الممارسات التدريسية من قبل الطلبة
عبدالعزيز محمد البواردي ١١٥
دراسة تقويمية لمجالس الآباء والمعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية
للبنين بالمدينة المنورة
أحمد علي غنيم ١٨١
التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته
بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين
محمد حسن المطوع ٢٤٣

المتغيرات التربوية للمشاهدة التلفزيونية عند الأطفال في سوريا:
بحث ميداني في العلاقة بين الطفل والتلفزيون في محافظة درعا
علي أسعد وطفة ٢٧٩
دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية بعمان وإربد
نايفة قطامي ٣١١

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ٦١، بالعربية، الرياض (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

حكم صيام يوم الشك احتياطا لأداء الفريضة

علي بن فهيد الدغيمان

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تعالج هذه الدراسة حكم الاحتياط لصيام اليوم الأول من شهر رمضان بصيام يوم الثلاثين من شهر شعبان إذا تعذرت رؤية الهلال ليلته بسبب الغيم ونحوه، ففقهاء الأمة مختلفون في كل من مشروعية هذا الاحتياط وإجزائه عن الفريضة لمن صامه إن صادف وقت أدائها. وجملة المذاهب في الموضوع خمسة: أولها: القول بمتابعة الإمام في الصوم وعدمه. والثاني: العمل بما تقتضيه العادة الغالبة في كمال الشهور ونقصها. والثالث: العمل بما يقتضيه حساب منازل القمر. والرابع: القول بمشروعية هذا الاحتياط، وأنه يجزىء عن الفريضة إن وافق وقتها، وذلك على خلاف بين أصحاب هذا المذهب في كل من رتبة المشروعية وما تنعقد عليه النية. والخامس: القول بعدم مشروعية هذا الاحتياط؛ ثم يختلف أصحاب هذا المذهب أيضا في كل من مسألتي الإجزاء ورتبة عدم المشروعية. وقد عالجت الدراسة الموضوع باستقراء وتحقيق القول بكل من هذه المذاهب وما يتعلق به من أدلة ومناقشات، ومما خلص إليه الباحث في الختام أن هذا الاحتياط غير مشروع، وأنه لا يبرىء الذمة من صيام اليوم المذكور إن تبين لاحقا أنه من رمضان.

المدخــــل

يوم الشك المقصود في هذه الدراسة هو اليوم المتم للثلاثين من شعبان إذا حال دون رؤية الهلال ليلته غيم أو ما في حكمه كغبار ونحوه، والدراسة تعالج مشروعية وإجزاء صيام هذا اليوم على وجه الاحتياط لأداء الفريضة، ولولا النفرة سن الإطالة في صياغة العنوان لربما كان بهذه الصيغة: «حكم صيام الثلاثين من شعبان احتياطا لأداء فريضة الصيام إذا غم

الهلال ومدى إجزاء صيامه عن الفريضة لمن صامه حينئذ إذا تبين أنه من رمضان،» ولكن الباحث آثر ماهو مرغوب في هذا المقام من العدول عن البسط إلى الإيجاز.

ويلاحظ أن من الفقهاء من يتوجه كلامه في توصيف يوم الشك إلى أنه هو — تحديدًا — يوم الثلاثين من شعبان إذا تعذرت رؤية الهلال ليلته بسبب الغيم ونحوه، كما أن منهم من يعد هذا اليوم يوم شك دون قصر الوصف عليه. ومقابل هذا وذاك فإن من الفقهاء من لا يسلم بأن الثلاثين من شعبان يعد بسبب الغيم ونحوه يوم شك أصلا، وذلك إما باعتباره من شعبان جزما كما هو رأي بعضهم، أو باعتباره من رمضان حكما كما هو رأي آخرين. إلا أنه على الرغم من هذا الاختلاف في استعمال اللفظ، فإن جل ما جاء في حكم صيام يوم الشك من كلام الفقهاء إنما يتمحور حول اليوم المذكور من شعبان، وكل هذا سيتبين من عرض الأقوال والآراء الواردة في موضوع الدراسة بالتفصيل، ومعلوم أن اللفظ مجرد اصطلاح لا مشاحة فيه إذا تبين الغرض من استعماله.

واستكمالاً لبيان المراد من استعمال لفظ «يوم الشك» في هذه الدراسة، ينبغي التنبيه إلى أن الموضوع لا يشمل صيام ما قد يشترك في الوصف بيوم الشك مع الثلاثين من شعبان إذا غم الهلال عند من يُعدي هذا الوصف إلى غيره، ومثال ذلك يوم التاسع والعشرين من شعبان إذا عُد يوم شك أيضا، وذلك فيما لو غُم الهلال ليلة الثلاثين من كل من رجب وشعبان. كما ينبغي التنبيه إلى أن الموضوع لا يشمل كذلك حكم صيام الثلاثين من شعبان في حال الغيم ونحوه على وجه التطوع، وذلك ما لم يلابس نية التطوع بصيام هذا اليوم قصد الاحتياط لأداء الفريضة. وبداهة ينبغي أن يلاحظ أن الموضوع منحصر فيما إذا لم يشهد بالرؤية في حال الغيم من تُقبل شهادته.

فإذا تمهد هذا فإن منهج الباحث في هذه الدراسة يتلخص باستقراء آراء وأقوال فقهاء الأمة في الموضوع، على اختلاف عصورهم ومدارسهم الفقهية، ثم تصنيف ما يتحصل من ذلك في مذاهب جامعة، يُعرض في كل منها ما يندرج تحت عنوانه من الآراء والأقوال، وبعد عرض الأخذ بكل مذهب يأتي سياق ما يبدو أنه أهم ما يتعلق به من الأدلة والمناقشات، وفي خاتمة الدراسة يرد إجمال لأهم ما تخلص إليه. وفيما يلي دراسة المذاهب الواردة في الموضوع بالتفصيل.

المذهب الأول: القول بمتابعة الإمام في الصيام وعدمه

لقد جاء عن بعض فقهاء التابعين أنه إذا غم الهلال فإن الناس تبع للإمام في الصيام وعدمه، فقد حُكي هذا عن كل من الحسن وابن سيرين [١، جـ٣، ص٨٩؛ ٢، جـ٣، ص٦؛ ٣، جـ٣، ص٦١٤]، كما حُكي عن عامر الشعبي وسواد العنبري [٣، جـ٣، ص٦١٤]، وقد جاء عند ابن أبي شيبة عن عامر أنه قال في اليوم الذي يقول الناس إنه من رمضان: «لا تصومن إلا مع الإمام، فإنما كانت أول الفرقة في مثل هذا» [٤، جـ٢، ص٣٢٣].

وأما بعد عصر التابعين فلا ينقل هذا المذهب إلا عن الإمام أحمد في رواية عنه [١، جـ٣، ص٨٩؛ ٥، جـ٣، ص٩؛ ٦، ص٥٤؛ ٧، جـ٣، ص٢٧٠؛ ٨، جـ١، ص٢٢٧؛ ٩، ص ص٦٢ - ٦٣؛ ١٠، ص١٤٨]. وقد ذكر عنه بعض متأخري أصحابه قوله في ذلك: «السلطان في هذا أحوط، وأنظر للمسلمين، وأشد تفقدًا، ويد الله مع الجماعة» [٢، جـ٣، ص٦؛ ١١، جـ٢، ص٥٦٠]، ورواية هذا المذهب عن أحمد هي واحدة من روايات أخرى عنه تتوزع على عدد من المذاهب الواردة في الموضوع.

الاستدلال لهذا المذهب

المنقول في الاستدلال لهذا المذهب هو خبر أبي هريرة أن النبي ﷺ قال: «**الصوم يوم تصومون، والفطر يوم تفطرون، والأضحى يوم تضحون**» [١٢، جـ٢، ص١٠٢؛ ١٣، جـ٢، ص١٦٤].[1] فقد ساق ابن قدامة وغيره هذا الخبر باعتبار أنه هو متمسك من يرى متابعة الإمام في الصيام أو عدمه إذا غم الهلال [١، جـ٣، ص٨٩؛ ١٠، ص١٤٨؛ ١٧، جـ١، ص٢١٧]. ولبيان وجه ذلك ذكر ابن قدامة ما قيل من أن معناه هو أن يكون

---

١ أخرجه بهذا اللفظ كل من الترمذي والدارقطني من طريق المقبري، وقال الترمذي: «هذا حديث غريب حسن.» ومن طريق المقبري جاء الخبر عند الدارقطني موصولا بما سيأتي في أدلة المذهب الخامس في الإتمام إذا غم الهلال، وكذا جاء من طريق ابن المنكدر عند عبدالرزاق [١٤، جـ٤، ص١٥٦]، كما جاء عند أبي داود من طريق ابن المنكدر بلفظ ليس فيه ذكر الصوم، ومطلعه: «وفطركم يوم تفطرون» [١٥، جـ٢، ص٢٩٧]. وبنحو هذا اللفظ جاء الخبر عند ابن ماجه من طريق ابن سيرين [١٦، جـ١، ص٥٣١].

الصوم والفطر مع الجماعة ومعظم الناس [١، جـ٣، ص٨٩]، وهو كلام ذكره الترمذي في معنى الخبر عن بعض أهل العلم دون تفصيل [١٢، جـ٢، ص١٠٢]. ونحو هذا ما نقله ابن القيم من أن مما قيل في معناه إن: «فيه الإشارة إلى أن يوم الشك لا يُصام احتياطا، وإنما يُصام يوم يصوم الناس» [١٨، جـ٣، ص٢١٣].

وللخطابي كلام في معنى الخبر حاصله هو أن الخطأ موضوع عن الناس فيما سبيله الاجتهاد، ومنه رؤية الهلال، ففطر الناس وصيامهم ماض وفقا لاجتهادهم في الرؤية [١٩، جـ٣، ص٢١٣]، وهذا الفهم يمكن أن يجتمع مع ما تقدمه في أن العبرة في صيام الثلاثين من شعبان أو عدم صيامه، إذا غُم الهلال ليلته، إنما تكون بعمل أكثر الناس وفقًا لاجتهادهم.

ولكن كل ذلك لا يُظهر وجها للتمسك بالخبر في متابعة الإمام في المسألة، بل إن فيه توجها إلى أن الإمام وغيره من آحاد الناس تبع فيها لجمهورهم، وهذا أمر آخر مخالف للمذهب الجاري عرض الاستدلال له، ولا يندفع هذا المأخذ بأن يقال إن اجتهاد العامة ومعظم الناس إنما يُعتبر في ذلك لكونهم تبعاً للإمام، إذ أن هذا يعني انتفاء حقيقة اجتهادهم بما عليهم الأخذ به من متابعة الإمام في اجتهاده ورأيه، وهو ما يتعارض مع ظاهر الخبر المذكور في اعتبار رأي الجماعة.

المذهب الثاني: العمل بما تقتضيه العادة الغالبة في كمال الشهور ونقصها

يفهم مما جاء في الموضوع عن بعض الفقهاء أنه إذا غُم الهلال ليلة الثلاثين من شعبان ينظر في كل من شهري جمادى الثانية ورجب، فإن كان كل منهما قد تم ثلاثين يومًا حُكِمًا بنقصان شعبان، وبذلك يكون اليوم الذي يلي التاسع والعشرين منه هو الأول من رمضان حكما، وإن كان أحد الشهرين المذكورين ناقصاً، أيا كان الناقص منهما، وجب الحكم بتمام شعبان ثلاثين يوما، أي أن الحكم بنقصان شعبان إذا غم الهلال ليلة الثلاثين منه، ومن ثم الحكم ببداية رمضان عندئذ، إنما يكون بنسبة واحد إلى اثنين من الحكم بتمامه.

فهذا المذهب هو ما يُفهم من كلام بعض المالكية في الموضوع، فقد ذكر ابن رشد الجد أن العادة في الشهور ألا يتوالى منها أربعة أشهر على الكمال أو النقص إلا نادرًا، ولهذا فإن معنى التقدير المأمور به إذا غم الهلال فيما رُوي عن النبي ﷺ هو أن يُنظر في الشهور

السابقة للشهر الذي غم آخره، فإن توالى منها على الكمال شهران أو ثلاثة كان هذا الشهر الذي غُم آخره ناقصا، وإن توالت على النقصان كان تاما، وإن لم تتوال على النقصان أو الكمال احتمل كل من كمال هذا الشهر ونقصانه، فيعمل عندئذ أيضا بإتمام المدة ثلاثين [٢٠، ص٢١١].

ونحو هذا الذي تقدم عن ابن رشد جاء عن ابن عقيل من الحنابلة، ففي سياق عرض ما جاء عن فقهائهم في الموضوع، ذكر عنه المرداوي وغيره جملة من الآراء تتوزع على الأقوال المختلفة فيه عندهم، ومن هذه الآراء العمل بالعادة الغالبة [٢، جـ٣، ص٦؛ ٥، جـ٣، ص٩]، وهو ما عبر عنه المرداوي بقوله: «وعمل ابن عقيل في موضع من الفنون بعادة غالبة، كمضي شهرين كاملين، فالثالث ناقص» [٧، جـ٣، ص٢٧٠].

ووفقًا لاطلاع الباحث، على ما تيسر له الاطلاع عليه في الموضوع، فإن الأخذ بهذا المذهب لا يعرف لأحد غير ابن رشد وابن عقيل من فقهاء الأمة. إلا أنه قد جاء عن الإمام أحمد ما قد يُفهم منه ذلك، فمما ذكر عنه في الموضوع أن الناس في صيام اليوم المذكور تبع للإمام، إن صام صاموا، وإلا يعمل بما تقتضيه القرائن، كأن يُتحرى في ذلك كثرة كمال الشهور ونقصها [٥، جـ٣، ص٩؛ ٧، جـ٣، ص٢٧٠]. فربما يكون ابن عقيل قد فهم هذا التحري على الوجه الذي تقدم نقله وبيانه.

الاستدلال لهذ المذهب

يظهر أن من يأخذ بهذا المذهب يتمسك بما جاء عن نافع عن ابن عمر أن النبي عليه الصلاة والسلام ذكر رمضان وقال: «لا تصوموا حتى تروا الهلال، ولا تفطروا حتى تروه، فإن غُم عليكم فأقدروا له» [٢١، جـ٤، ص١١٩؛ ٢٢، جـ٧، ص ص١٨٨-١٨٩؛ ٢٣، جـ٣، ص٢٠١؛ ٢٤، جـ٢، ص٣؛ ٢٥، ص١٢٢؛ ٢٦، ص١٩٤؛ ٢٧، جـ٥، ص٢٤٣].[٢] وفي رواية أخرى عن نافع عن ابن عمر أن النبي ﷺ قال: «إنما الشهر تسع وعشرون، فلا تصوموا حتى تروه، ولا تفطروا حتى تروه، فإن غم عليكم فأقدروا له»

---

٢ اللفظ هنا للبخاري، ولا يختلف عنه لفظ مسلم إلا بكلمة «أغمي» بدلاً من كلمة «غم» عند البخاري، وجاء نحو هذا الخبر عند مسلم وغيره عن ابن عمر من طريق سالم [١٦، جـ١، ص٥٢٩؛ ٢٢، جـ٧، ص١٩١؛ ٢٣، جـ٣، ص٢٠١؛ ٢٨، جـ٢، ص١٤٥].

[١٣، جـ٢، ص١٦١؛ ١٥، جـ٢، ص٢٩٧؛ ٢٢، جـ٧، ص ص١٩٠-١٩١؛ ٢٤، جـ٢، ص٤؛ ٢٧، جـ٥، ص٢٤٢؛ ٢٨، جـ٢، ص١٣]. [٣]

فكما تقدم في عرض القول بهذا المذهب فإن ابن رشد يرى أن العادة في كمال الشهور ونقصها تقتضي أن يكون معنى التقدير المجمل في هذا الخبر هو اعتبار حال الكمال والنقص في الشهرين أو الثلاثة السابقة للشهر الذي غُم آخره، فيحكم بنقصانه إن توالت الشهور السابقة على الكمال، ويحكم بتمامه ثلاثين يوما في كل من حالي التوالي على النقصان وعدم اطراد النقصان أو الكمال، وعلى هذا المعنى يتحقق — وفقا لكلام ابن رشد— الجمع بين هذا الخبر والأخبار المصرحة بإتمام المدة ثلاثين، باعتبار أن هذا الخبر يُستعمل في حال مختلفة عن الحال التي تستعمل فيها الأخبار الأخرى المشار إليها [٢٠، ص٢١١]. وإلى هذا المعنى يتجه المنقول عن ابن عقيل في توجيه هذا المذهب، فقد حُكي عنه توجيه العمل بالعادة الغالبة بأن هذا: «هو معنى التقدير» [٢، جـ٣، ص٦؛ ٧، جـ٣، ص٢٧٠].

ويبدو أن في تفسير التقدير على هذا الوجه تحميلاً للخبر ما يبعد احتماله، فقد لا ينتفي معنى الوجه المذكور من حيث الاحتمال جملة، ولكنه غير ظاهر من الخبر، فلا يتوجه الأخذ بما يبعد في الاحتمال من معاني الألفاظ دون الاعتماد على قرائن تقتضيه، لاسيما وأن هذا الوجه معارض بتفسيرات أخرى للتقدير سيأتي ذكرها في الاستدلال لكل من المذاهب الثلاثة التالية، ومن هذه التفسيرات ما هو أظهر منه.

المذهب الثالث: العمل بما يتقضيه حساب منازل القمر

لقد جاء عن بعض الفقهاء أنه إذا غُم مطلع الهلال ليلة الثلاثين من شعبان فإن الحكم بدخول رمضان أو عدمه إنما يُصار فيه عندئذ إلى ما يقتضيه حساب منازل القمر، فمن التابعين كَثر نقل الأخذ بهذا المذهب عن مطرف بن عبدالله بن الشخير [٢٩، جـ٦، ص٢٧٠؛ ٣٠، جـ٧، ص١٨٩؛ ٣١، جـ٤، ص١٢٢؛ ٣٢، جـ٢، ص٢٩٣؛ ٣٣، جـ٢، ص١٥٤؛ ٣٤، جـ٣، ص ص٣٢٧-٣٢٩]. ولكن النقل عنه لا يخلو من الاضطراب، فقد ذكر ابن رشد الجد أنه قد روي عن مطرف أنه كان يقول: «يعتبر الهلال

---

٣ اللفظ لمسلم. وبنحو هذا اللفظ جاء الخبر عنده وعند ابن خزيمة من طريق عبدالله بن دينار [٢٢، جـ٧، ص١٩١؛ ٢٣، جـ٣، ص٢٠٢].

إذا غم بالنجوم، ومنازل القمر، وطريق الحساب» [٣٥، جـ١، ص٢٥٠]، وظاهر هذا هو أن مطرف يرى العمل بالحساب في حال الغيم في حق الحاسب وغيره، وقد أشار ابن دقيق العيد إلى ما ورد عن مطرف في المسألة على وجه يفيد هذا المعنى [٣٦، جـ٢، ص٢٠٦]، ولكن ابن رشد نفسه ذكر في مقام آخر عن مطرف قصر العمل بالحساب في حال الغيم على الحاسب فقط [٢٠، ص٢١٠]، وهذا أيضا محكي عن مطرف في كلام بعض المتأخرين [٣٧، جـ١، ص١٦٩]. ومن العلماء من جاء عنه التشكيك في صحة نسبة هذا المذهب جملة إلى مطرف، فقد نقل ابن حجر العسقلاني عن ابن عبدالبر قوله في نسبة ذلك إليه: «لا يصح عن مطرف» [٣١، جـ٤، ص١٢٢].

ومن العلماء بعد عصر التابعين كثر أيضا نقل مذهب العمل بالحساب عن ابن قتيبة [٢٩، جـ٦، ص٢٧٠؛ ٣٠، جـ٧، ص١٨٩؛ ٣١، جـ٤، ص١٢٢؛ ٣٢، جـ٢، ص٢٩٣؛ ٣٣، جـ٢، ص١٥٤]، وقد جاء عن ابن عبدالبر قوله في نقل ذلك عنه: «وأما ابن قتيبة فليس هو ممن يعرج عليه في مثل هذا» [٣١، جـ٤، ص١٢٢؛ ٣٣، جـ٢، ص١٥٤]. وهذه العبارة وإن كانت مشحونة بالتعريض فإنها تتضمن تسليم ابن عبدالبر بأن ابن قتيبة يرى العمل بالحساب، لاسيما وأن ابن عبدالبر قد شكك في صحة نسبة العمل به إلى مطرف كما تقدم قريبًا، فالظاهر أنه لو كان يرى أن ما نقل من ذلك عن ابن قتيبة محل شك أيضًا لذكره.

ومن المالكية جاء في كلام لابن دقيق العيد في الموضوع ما يفيد الأخذ بهذا المذهب، فوفقًا لكلامه فإن العمل بالحساب واجب إذا عُلم أن الهلال قد طلع من الأفق بحيث يُمكن أن يُرى لولا وجود المانع كالغيم ونحوه [٣٦، جـ٢، ص٢٠٦].

وللسبكي من فقهاء الشافعية كلام في العمل بالحساب لا يخلو من الغموض أو التردد بين القبول وعدمه، إلا أنه قد ختم كلامه المشار إليه بما يفيد توجهه — فيما يتعلق بالموضوع — إلى قبول العمل بالحساب، إذ نص على أنه إذا غم الهلال قوي اعتماد الحساب والحكم بالهلال، وقد نقل القول بذلك عن كثير من أصحابه دون التصريح باسم أحد منهم بعينه [٣٨، جـ١، ص ص٢٠٧ـ٢١٨]، إلا أن من متأخري الشافعية من يظهر من كلامه في الموضوع الاتجاه إلى العمل بالحساب في حق الحاسب خاصة [٣٩، جـ١، ص ص٢٠٢ـ٢٠٣؛ ٤٠، جـ١، ص٤٢٠]، كما كثر نقل العمل بالحساب عن أبي العباس بن

سريج من متقدمي الشافعية [٢٩، جـ٦، ص٢٧٠؛ ٣٠، جـ٧، ص١٨٩؛ ٣١، جـ٤، ص١٢٢]، بل نُقل العمل به عن الشافعي نفسه، ولكن هذا قد عورض بأن المعروف عن الشافعي في الموضوع هو ما عليه الجمهور من عدم جواز صيام يوم الشك، كما ذكر ابن حجر العسقلاني عن بعض العلماء اختلافًا أيضًا في النقل عن ابن سريج أو في فهم كلامه في المسألة [٣١، جـ٤، ص١٢٢]. وقد أجمل ابن حجر بعد ذلك الخلاف في اعتبار حساب المنازل في هذا المقام في خمسة آراء، أولها عدم إجزاء الصيام عملاً به، وتشترك الآراء الأربعة الباقية في تقرير الإجزاء، وذلك إما بإطلاق أو للحاسب فقط [٣١، جـ٤، ص ص١٢٢-١٢٣].

الاستدلال لهذا المذهب

جاء في الاستدلال للعمل بالحساب إذا غُم الهلال ما يلي:

١ - ما تقدم — في الاستدلال للمذهب الثاني — من إجمال التقدير المأمور به في خبر ابن عمر، وذلك باعتبار أن التقدير إذا غم الهلال إنما يعني تقديره وفقًا لما يقتضيه حساب منازل القمر [١٩، جـ٣، ص٢١٠؛ ٢٩، جـ٦، ص٢٧٠؛ ٣٢، جـ٢، ص٢٩٣؛ ٣٣، جـ٢، ص١٥٤؛ ٣٥، جـ١، ص٢٥٠]، وقد حُكي عن ابن سريج ما حاصله أن في الأمر بالتقدير المجمل في خبر ابن عمر المشار إليه خطابا لمن خصه الله بهذا العلم، وأن فيما جاء في الأخبار الأخرى من الأمر بإتمام العدة خطابا للعامة التي لم تعن به [٣١، جـ٤، ص١٢٢؛ ٤١، جـ٦، ص٢٣٠].

ويظهر أن التمسك بهذا الاستدلال فيما قيل به من العمل بالحساب في حق الحاسب دون غيره معارض عند بعض العلماء بحديث «الصيام يوم تصومون» المتقدم في الاستدلال للمذهب الأول، فوفقًا لما ذكره ابن القيم فإن مما قيل في هذا الخبر إن فيه الرد على من يقول بجواز الصيام والفطر بالحساب لمن يعرفه دون غيره ممن لا علم لهم بالحساب [١٨، جـ٣، ص٢١٣]. وذلك اعتبارًا — فيما يبدو — بما تقدم أيضًا من أن معناه هو أن الصوم والفطر يكون مع الجماعة والأكثرية، وهو ما يتضمن عدم اعتبار العمل بالحساب الذي لا يعرفه عادة إلا عدد قليل من الناس.

وأما التمسك بالاستدلال المذكور في إثبات العمل بالحساب في حق الحاسب وغيره فقد نوقش من وجهين:

أحدهما: أنه لو كُلِّف الناس باعتبار الحساب في الصيام لضاق الأمر على من لا يعرفه منهم [٢٩، جـ٦، ص٢٧٠؛ ٣٠، جـ٧، ص١٨٩؛ ٣٣، جـ٢، ص١٥٤]. ولكن قوة هذا الوجه في معارضة الاستدلال غير ظاهرة، إذ يمكن أن يقابل بأن رؤية الهلال أيضًا قد لا يتمكن منها جميع الناس.

والوجه الثاني: أن الاستدلال مردود بما جاء عن ابن عمر أيضًا أن النبي ﷺ قال: «إنا أمة أمية لا نكتب ولا نحسب، الشهر هكذا وهكذا، يعني مرة تسعة وعشرين، ومرة ثلاثين» [١٥، جـ٢، ص٢٩٦؛ ٢١، جـ٤، ص١٢٦؛ ٢٢، جـ٧، ص١٩٢؛ ٢٨، جـ٢، ص ص٤٣، ٥٢، ١٢٢، ١٢٩؛ ٤٢، جـ٤، ص ص١٣٩ ـ ١٤٠].[٤] وقد ساق هذا الاعتراض النووي دون بيان أو تفصيل [٢٩، جـ٦، ص٢٧٠]. وربما يكون وجه اعتراضه به ما قد يراه من أن نفي معرفة الأمة بالحساب يتضمن نفي حمل التقدير عليه.

ويُذكر أن ابن دقيق العيد قد أشار إلى هذا الاستدلال وأعرض عنه إلى حمل الخبر على ما صرحت به الأخبار الأخرى من إتمام المدة، وذلك بعد أن استدل هو لهذا المذهب بالحجة الثانية الآتية [٣٦، جـ٢، ص٢٠٦]، فيظهر من هذا أنه لا يرى في الخبر دليلاً على العمل بالحساب مع ما تقدم بيانه من توجهه إلى العمل به في حال الغيم.

٢ ـ أن حقيقة الرؤية ليست شرطا في الحكم بدخول رمضان، لأن السبب الشرعي للحكم بدخوله هو ظهور الهلال، فإذا عُلم ظهوره وجب الحكم بهذا العلم وإن لم تتحقق الرؤية، وذلك كما يجب على المحبوس العمل بعلمه إذا علم أن اليوم من رمضان بالحساب أو بالاجتهاد بالأمارات وإن لم ير الهلال ولا أخبره به من رآه. وقد ساق هذا الاستدلال ابن دقيق العيد كما تقدمت الإشارة إليه قريبا [٣٦، جـ٢، ص٢٠٦].

وقد اعترض بعض المالكية على هذا بعكسه، وهو أن الشارع لم ينصب ظهور الهلال سببًا للصوم بل جعل سببه الرؤية، وذلك بدليل الأمر في الأخبار بالصيام والفطر للرؤية كما سيأتي في الاستدلال للمذهب الخامس، فما لم تحصل الرؤية لا يحصل سبب أداء الفريضة [٣٧، جـ١، ص١٧٠].

---

٤ اللفظ للبخاري.

المذهب الرابع: القول بمشروعية الاحتياط بصيام الثلاثين من شعبان إذا غم الهلال

يذهب جمع من فقهاء الأمة إلى مشروعية صيام الثلاثين من شعبان احتياطا لرمضان إذا غُم هلاله، باعتبار أن صيام هذا اليوم يجزىء أداء للفريضة إذا تبين أنه من رمضان، وذلك على خلاف بين هؤلاء في مسألتين، إحداهما: رتبة مشروعية صيام اليوم المذكور، والأخرى: حكم تعيين النية لرمضان أو ترديدها، وكل هذا سيتبين فيما يلي من عرض ما جاء لأصحاب هذا المذهب أو عنهم في تقريره.

فلقد قيل إن وجوب صيام اليوم المذكور هو مذهب عدد من الصحابة، ومما جاء في ذلك ما حكاه ابن الجوزي — فيما نقل عنه — من أن «مذهب علي وعائشة أنه يجب صوم الثلاثين من شعبان إذا حال دونه غيم» [٤٣، جـ٢، ص٤٤٢]، وذكر العيني عن ابن المنذر نقل إطلاق القول بوجوب صيام يوم الشك عن كل من أبي هريرة وعمر ومعاوية وعائشة وأسماء [٣، جـ٣، ص٦١٤]. وقد حكى ابن قدامة القول بهذا المذهب عن كل من هؤلاء أيضًا، وزاد عليهم أنس وابن عمر وعمرو بن العاص، فبعد أن نقل عن أكثر شيوخ أصحابه القول بوجوب صيام الثلاثين من شعبان إذا غم الهلال ذكر أن هذا هو مذهب كل من هؤلاء الصحابة [١، جـ٣، ص٨٩]. وهذا الذي ذكره ابن قدامة ساقه آخرون من أصحابه بنحو عبارته [٢، جـ٣، ص٤؛ ١٧، جـ١، ص٢١٦؛ ٤٤، جـ١، ص٤٣٨]. وزاد ابن القيم على من ذكرهم ابن قدامة كلًا من علي والحكم بن أيوب الغفاري، وقد أطال في عرض ما جاء عن هؤلاء وغيرهم من الصحابة في الموضوع، ولكنه انتهى إلى أن من صام يوم الغيم منهم أو قال به إنما كان ذلك منه على وجه الاحتياط إباحة أو استحبابًا لا وجوبا [٤٥، جـ٢، ص ص٤٢-٤٩].

ولم يتمكن الباحث من الوقوف — فيما اطلع عليه — على ما يقوي نقل الأخذ بهذا المذهب من أقوال كل من الصحابة المذكورين، وإنما جاء عن بعضهم فقط ما قد يفهم أو يتأول على وجه يفيد الأخذ به، فذكر عن مكحول: «أن عمر بن الخطاب كان يصوم إذا كانت السماء في تلك الليلة مغيمة، ويقول: ليس هذا بالتقدم ولكنه التحري» [١١، جـ٢، ص٥٥٦؛ ٤٥، جـ٢، ص ص٤٢-٤٣]. ويُنقل عادة لبيان مذهب ابن عمر في الموضوع قول نافع: «كان ابن عمر إذا كان شعبان تسعا وعشرين نُظر له، فإن رئي فذاك، وإن لم ير ولم يحل دون منظره سحاب ولا قترة أصبح مفطرا، فإن حال دون منظره سحاب

أو قترة أصبح صائـمًا» [١، جـ٣، ص٩٠؛ ١٥، جـ٢، ص٢٩٧؛ ٤١، جـ٦، ص٢٣٣]،[5] ولهذا شاهد عند عبدالرزاق عن معمر عن أيوب عن ابن عمر، وفيه: «أنه كان إذا كان سحاب أصبح صائما، وإذا لم يكن سحاب أصبح مفطرًا» [١٤، جـ٤، ص١٦١]. وجاء عن أسماء بنت أبي بكر أنها كانت تصوم يوم الشك بإطلاق [ص٤٥؛ جـ٢، ص٤٥؛ ٤٦، جـ٤، ص٢١١؛ ٤٧، جـ٤، ص٤٤٥]، كما ذُكر عنها أنها كانت تتقدم بالصيام حال الغيم وتأمر بذلك [٤٥، جـ٢، ص٤٥]. وجاء عن أم المؤمنين عائشة أنها قالت: «لأن أصوم يوما من شعبان أحب إلي من أن أفطر يوما من رمضان» [٤٥، جـ٢، ص٤٤؛ ٤٦، جـ٤، ص٢١١؛ ٤٧، جـ٤، ص٤٤٥؛ ٤٨، جـ٣، ص٨٢]، وهو ما استظهر منه البيهقي أن مذهبها كمذهب ابن عمر — وفقًا لعبارته — في الصوم إذا غُم الشهر، وكان البيهقي قد ساق هذا عنها فيما ساقه تحت عنوان «باب من رخص من الصحابة في صوم يوم الشك،» ووفقًا لإحدى الروايتين عنده في ذلك فإن عائشة قالت عبارتها المذكورة جوابا لسائل سألها بإطلاق عن اليوم الذي يُشك فيه، وأما الرواية الأخرى، فقد ذكر البيهقي أن السؤال فيها كان عن الشهر إذا غُم الهلال تحديدا [٤٦، جـ٤، ص٢١١]. ونحو العبارة الواردة هنا عن عائشة جاء أيضًا عن أبي هريرة [٤٥، جـ٢، ص٤٤؛ ٤٦، جـ٤، ص٢١١]، كما جاء عنه وعن عمرو بن العاص كلام في معناها [٣، جـ٣، ص٦١٩]. وساق ابن قدامة العبارة المذكورة عن كل من عائشة وعلي وأبي هريرة، وذلك باعتبارها مما يفيد أخذهم جميعًا بهذا المذهب [١، جـ٣، ص٩٠]، كما نُقلت هذه العبارة كذلك عن معاوية بن أبي سفيان [٣، جـ٣، ص٦١٩؛ ٤٥، جـ٢، ص٤٤].

ويبدو أنه لا يوجد شيء مما تقدم عن الصحابة يتوجه الأخذ به في نسبة القول بوجوب الاحتياط بصيام الثلاثين من شعبان إذا غُم الهلال، إلا أن مما يحتمله ذلك القول باستحباب هذا الاحتياط أو إباحته، وهذا القدر يكفي — كما هو واضح — في إلحاق من يثبت عنه بأصحاب هذا المذهب، ولكن احتمال القول بالاستحباب من مجرد القيام بصيام اليوم المذكور — كما ذُكر عن أسماء وابن عمر — مقابل أيضًا باحتمال كون هذا الصيام من باب العادة في التنفل، وما يلمح فيما نقل عن نافع من استظهار أخذ ابن عمر بهذا المذهب من مجرد فعله يمكن أن يعارض بما روي عن ابن عمر نفسه من التوجه إلى النهي عن صيام يوم

---

٥ اللفظ هنا لفظ أبي داود.

الشك بوجه عام، إذ جاء عنه قوله: «لو صمت السنة كلها لأفطرت اليوم الذي يُشك فيه» [٤٧، جـ٤، ص٤٤٥]، ويظهر أن هذا لا يندفع بما قيل من أن يوم الشك لا يشمل عنده يوم الثلاثين من شعبان في الصورة التي نُقل عنه الصيام فيها، وإنما يكون الشك في حال تقاعد الناس عن الرؤية، أو في حال رؤية من لا يقبل الحاكم شهادته [٣١، جـ٤، ص١٢٢]، فهذا مجرد تأول لرأي ابن عمر يحتاج ممن يدعيه إلى الدليل على صحته.

وأما العبارة المنسوبة إلى كل من عائشة وعلي وأبي هريرة ومعاوية، فهي — وإن كانت غير صريحة في الأخذ بهذا المذهب — فإن الأخذ به يمكن أن يفهم منها. ولكن هذا لا يسلم من المناقشة أيضا، فنقلها عن علي وأبي هريرة يمكن أن يعارض بما سيأتي عنهما في عرض المذهب الخامس مما يفيد النهي عن صيام يوم الشك بإطلاق، وبنحو هذا اعتمد السياغي في دفع التمسك بظاهر هذه العبارة في فهم مذهب علي في الموضوع، باعتبار أن التمسك بظاهرها في ذلك باطل لمعارضته بخلافه من فعل علي وقوله [٤٨، جـ٣، ص٨٣]، كما دفع الشوكاني نقل العبارة عن علي بالانقطاع، لأنها من رواية فاطمة بنت الحسين عن علي وهي لم تدركه [٤٩، جـ٤، ص٢١٧]، وعلى فرض صحتها عنه فقد نوقش التمسك بها هنا بأنها في غير الموضوع، لأن ذلك إنما جاء عن علي عندما أمر بالصيام لشهادة شاهد شهد عنده برؤية الهلال [٤٦، جـ٤، ص٢١١؛ ٤٨، جـ٣، ص٨٣؛ ٤٩، جـ٤، ص٢١٧]. وهذا يتأيد برواية الخبر عند الشافعي، فقد ساق بسنده عن فاطمة بنت الحسين ما نصه: «أن رجلاً شهد عند علي رضي الله عنه على رؤية هلال رمضان فصام، وأحسبه قال: وأمر الناس أن يصوموا، وقال: أصوم يوما من شعبان أحب إلي من أن أفطر يوما من رمضان» [٥٠، جـ٢، ص٩٤].[٦]

هذا ولقد نقل الأخذ بهذا المذهب عن بعض فقهاء التابعين، فقد جاء صيام يوم الشك — بوجه عام — عن أبي عثمان النهدي [٤، جـ٢، ص٣٢٤؛ ٤٧، جـ٤، ص٤٤٥]، وذكر ابن قدامة أبا عثمان هذا مع من حكى عنهم من الصحابة والتابعين القول بوجوب صيام الثلاثين من شعبان إذا غم الهلال، وقد ذكر معه من التابعين كلاً من بكر بن عبدالله وابن أبي مريم ومطرف وميمون بن مهران وطاووس ومجاهد [١، جـ٣، ص٨٩].

---

٦ بنحو هذا اللفظ جاء هذا الأثر من طريق الشافعي عند الدارقطني [١٣، جـ٢، ص١٧٠].

ولم يتمكن الباحث من الوقوف على كلام لأحد من هؤلاء يمكن أن يستخلص منه مذهبه في الموضوع.

وأما بعد عصر التابعين، فإن من فقهاء بعض المدارس الفقهية المعروفة من يأخذ بهذا المذهب، فمن الحنفية من نص على أنه ينبغي للخاصة صيامه احتياطا، وإفتاء العامة بالتلوم أول النهار، ثم الجزم بعدم الصيام إن لم يتبين أنه من رمضان [٥١، جـ١، ص ص١١٩ - ١٢٠؛ ٥٢، جـ١، ص١٩٧؛ ٥٣، جـ١، ص٢٠٠؛ ٥٤، جـ١، ص٤٤٥؛ ٥٥، جـ٢، ص٨٩]. وذلك مع أن الخاصة عندهم هنا هم كل من يستطيع تمييز نية التطوع عن الفريضة، بحيث لا يخطر بباله أنه يصوم رمضان إذا بان أن اليوم المذكور منه [٣، جـ٣، ص٦١٩؛ ٥٣، جـ١، ص٢٠١؛ ٥٤، جـ١، ص٤٤٥؛ ٥٦، ص٤٣٢؛ ٥٧، جـ١، ص٢٣٤؛ ٥٨، جـ١، ص٢٣٤]، وهو كلام غامض المعنى مع نصهم المشار إليه على أن صيام الخاصة حينئذ إنما هو للاحتياط لرمضان، فالاحتياط يقتضي ضرورة ممن يصوم هذا اليوم أن يخطر بباله أن صيامه له إنما هو عن رمضان إذا بان أنه منه. وقد حاول ابن عابدين دفع هذا الإشكال بما يبدو أنه لم يندفع به، فهو يقول في بيانه لمعنى تمكن الخاصة من تمييز نية النفل عن نية الفريضة: «ولا يضر خطور احتمال كونه من رمضان بعد جزمه بنية النفل، لأنه يصوم احتياطا لذلك الاحتمال.» وفي هذا السياق نقل عن بعضهم التفريق بين المفتي الذي ينبغي له الصيام والعامة الذين يفتون بالفطر بما نصه: «لأن المفتي يعلم أن الزيادة على رمضان لا تجوز، فلذا يصوم احتياطا احترازا من وقوع الفطر في رمضان، بخلاف العامة فإنه قد يقع في وهمهم الزيادة، فلذا كان فطرهم أفضل بعد التلوم» [٥٥، جـ٢، ص٨٩]. وعلى أية حال فإن الذي يستخلص من هذا كله، مع ما سيأتي بيانه من أخذ الحنفية بإجزاء الصيام عن رمضان لمن صامه إن بان أنه منه، هو أن من فقهاء الحنفية من يرى استحباب الاحتياط للفريضة بصيام يوم الشك لكل من لا يُخشى منه توهم الزيادة فيها.

وفي الفقه الحنبلي يظهر أن الأخذ بهذا المذهب هو السائد، فمع اختلاف الروايات عن الإمام أحمد في الموضوع فإن ما يفيد منها أو يحتمل القول بمشروعية الاحتياط لرمضان بصيام الثلاثين من شعبان في حال الغيم هو الذي يبدو أنه المعول عليه عند أكثر أصحابه، وذلك إما على وجه الإباحة أو الاستحباب، وهو ما يبدو من كلام بعضهم الميل إلى

ترجيحه، وإما على وجه الوجوب، وهو المعتبر عند جمهورهم. فمما يحتمل الإباحة أو الاستحباب رواية لابنه عبدالله جاء فيها: «قلت لأبي: إذا كان يوم تسع وعشرين من شعبان فحال دون منظره سحاب فلم ير؟ قال: يصبحون صياما» [٥٩، جـ٢، ص٦٦٤]، وجاء بلفظ آخر لعبدالله: «قلت لأبي: فإن حال دونه سحاب أو قتر؟ قال: يجمع الصيام من الليل» [٥٩، جـ٢، ص٦٦٥]، ونحو هذا رواه أبو داود، فذكر أنه سأل أحمد ليلة الثلاثين من شعبان عن الصوم، فنظر أحمد إلى السماء وقال: «إذا قتر ولطخ يصبح صائما» [٦٠، ص٨٨].

ويبدو أن هذه الروايات ونحوها هي أصل ما كثر في كتب الحنابلة من أن مما جاء عن أحمد في صيام اليوم المذكور أنه لا يجب [٥، جـ٣، ص٩؛ ٦، ص٥٤؛ ٧، جـ٣، ص٢٦٩؛ ٨، جـ١، ص٢٢٧؛ ٩، ص٦٢]. ووفقًا لكلام بعضهم فإن رواية عدم الوجوب تعني الإباحة أو الاستحباب، وهما قولان ظهر من كلام صاحب *الانصاف* الأخذ بأولهما، وذكر أنه قد قيل بالآخر، كما ذكر أن الأخذ بكل منهما قد نقل عن ابن تيمية، ففي سياق الكلام في صيام يوم الغيم، وفقا لما ذكر عن أحمد من عدم وجوب صيام رمضان قبل الرؤية أو إكمال العدد، يقول المرداوي: «فعلى هذه الرواية يباح صومه، قال في الفائق: اختاره الشيخ تقي الدين، وقيل: بل يستحب، قال الزركشي: اختاره أبو العباس،» ثم قال: «قال في الاختيارات: وحُكي عن أبي العباس أنه كان يميل أخيراً إلى أنه لا يستحب صومه» [٧، جـ٣، ص٢٧٠]. ولابن تيمية نفسه كلام في الموضوع يظهر منه ترجيح أنه يقول بالإباحة، وذلك بعد أن ذكر أن جواز كل من الصوم والفطر إذا غُم الهلال هو مذهب أحمد «المنصوص الصريح عنه» [٦١، جـ٢٥، ص ص٩٩-١٠٠]. ولقد تابع ابن القيم ابن تيمية في العدول عن القول بالوجوب، لكنه انتهى من عرض ما جاء في الموضوع إلى أن الجمع بين الأخبار يقتضي القول بمشروعية الصيام على وجه الاحتياط استحبابا [٤٥، جـ٢، ص٤٩]، وقد مال بعض متأخري الحنابلة إلى رأي ابن القيم هذا وإن عبر عنه بما يفيد القول بمحض الجواز [٦٢، جـ١، ص٣٢١].

ومع ما تقدم عن ابن تيمية فإن من كلامه في بيان مذهب أحمد وأصحابه في الموضوع ما لا يخلو من الغموض، فإشارة إلى رواية الوجوب عن أحمد يقول ابن تيمية: «وهذا يقال إنه أشهر الروايات عن أحمد، لكن الثابت عن أحمد، لمن عرف نصوصه وألفاظه، أنه كان

يستحب صيام يوم الغيم اتباعا لعبدالله بن عمر وغيره من الصحابة، ولم يكن عبدالله بن عمر يوجبه على الناس، بل كان يفعله احتياطا.» ثم قال لاحقا: «وأما إيجاب صومه فلا أصل له في كلام أحمد، ولا كلام أحد من أصحابه، لكن كثيرًا من أصحابه اعتقدوا أن مذهبه إيجاب صومه ونصروا ذلك القول.» ثم عاد لاحقا وأكد أن مذهب أحمد «المنصوص الصريح عنه» هو جواز صومه وفطره [٦١، جـ٢٥، ص٩٩]. ويبدو الغموض المشار إليه في الجمع في هذا الكلام بين تقرير أن مذهب أحمد هو استحباب صيام يوم الغيم وتقرير أن مذهبه الصريح هو جواز صومه وفطره، فالجواز عند الإطلاق يعني تساوي طرفي الفعل والترك خلافًا للاستحباب كما هو بين، ويلاحظ أن ابن تيمية نفسه قد ساق كلا من القول بالاستحباب والقول بالإباحة عن أحمد باعتبارهما قولين مختلفين، فقد ذكر الاستحباب في سياق عرضه لأحد الأقوال التي أوردها في الموضوع، وذكر الإباحة في سياق عرضه لقول آخر.

وأما ما تقدم في كلام ابن تيمية من الجمع في عبارة واحدة بين إنكار أن يكون للوجوب أصل في كلام أصحاب أحمد، وتقرير أن كثيرًا منهم نصروا القول بالوجوب اعتقادا منهم أنه هو مذهبه، فهو اضطراب واضح، ولكنه اضطراب ناتج — فيما يبدو — عن خطأ بعض النساخ في رسم بعض ألفاظ العبارة المذكورة، فهذا هو ما يظهر من كلام لابن مفلح تابع فيه ابن تيمية فيما ذكره من أنه لا أصل للقول بالوجوب في كلام أحمد، وذلك بعد أن ذكر أن مشائخ المذهب قد حملوا نصوص أحمد عليه، فقال: «كذا قالوا، ولم أجد عن أحمد أنه صرح بالوجوب ولا أمر به، فلا تتوجه إضافته إليه، ولهذا قال شيخنا: لا أصل للوجوب في كلام أحمد، ولا في كلام أحد من الصحابة رضي الله عنهم» [٥، جـ٣، ص ص٦-٧]، ومع ذلك فإن بعض متأخري الحنابلة قد نقل عن ابن تيمية نفي أن يكون للوجوب أصل في كلام أحمد أو أحد من أصحابه بلفظه المتقدم [١٧، جـ١، ص٢١٧].

وعلى أية حال فإن اعتماد مقتضى رواية الوجوب هو ما تضافرت عبارات فقهاء الحنابلة على تقريره [٢، جـ٣، ص ص٤-٥؛ ٦، ص٥٤؛ ٨، جـ١، ص٢٢٧؛ ٦٣، جـ١، ص ص٤٣٨-٤٣٩؛ ٦٤، ص٢٨؛ ٦٥، جـ١، ص٣٤٣؛ ٦٦، ص١٠٣؛ ٦٧، ص١٦٠]، وهو المنقول عن جمهور الحنابلة كما تقدمت الإشارة إليه [٢، جـ٣، ص٤؛ ١١، جـ٢، ص٥٥٣؛ ٤٤، جـ١، ص٤٣٨؛ ٦٢، جـ١، ص٣٢٠]. ومن

كلامهم في تقرير ذلك قول أبي يعلي: «إذا حال دون مطلع الهلال ليلة الثلاثين من شعبان غيم، فلا يختلف أصحابنا أنه يجب صوم الغد» [٦٨، جـ١، ص٢٥٧]. ويقول ابن مفلح مشيرًا إلى هلال رمضان: «وإن حال دون مطلعه غيم أو قتر أو غيرهما، ليلة الثلاثين من شعبان، وجب صومه بنية رمضان، اختاره الأصحاب، وذكروه ظاهر المذهب» [٥، جـ٣، ص٥]. ويقول الخرقي: «وإن حال دون منظر الهلال غيم أو قتر وجب صيامه، وقد أجزأ إن كان من شهر رمضان» [٦٩، ص٥٠]. وقد علق ابن قدامة على ذلك بأنه هو ما جاء عن أحمد في رواية اختارها أكثر شيوخ المذهب [١، جـ٣، ص٨٩]، وفي مقام آخر ذكر ابن قدامة أن ظاهر مذهب أحمد وجوب الصيام بنية رمضان إذا حال دون رؤية هلاله ليلة الثلاثين من شعبان غيم أو قتر [٩، ص٦٢]، وتعليقًا على هذا الذي ذكره ابن قدامة يقول المرداوي: «وهو المذهب عند الأصحاب، ونصروه، وصنفوا فيه التصانيف، وردوا حجج المخالف، وقالوا: نصوص أحمد تدل عليه، وهو من مفردات المذهب» [٧، جـ٣، ص٢٦٩].

وعلى هذا فإن تعذر رؤية الهلال ليلة الثلاثين من شعبان، بسبب الغيم ونحوه، يُعد عند جمهور الحنابلة أمارة أخرى لدخول رمضان إلى جانب أمارتي الرؤية وتمام العدد، وقد صرح بعضهم بهذا المعنى، فبعد عرض ابن قدامة للخلاف في المسألة، والانتصار لما يراه فيها، ختم كلامه بقوله: «وفي الجملة لا يجب الصوم إلا برؤية الهلال، أو كمال شعبان ثلاثين يوما، أو يحول دون منظر الهلال غيم أو قتر على ما ذكرنا من الخلاف فيه» [١، جـ٣، ص٩١]. ويقول في *العمدة* مشيراً إلى صيام رمضان: «ويجب بأحد ثلاثة أشياء: كمال شعبان، ورؤية هلال رمضان، ووجود غيم أ قتر ليلة الثلاثين يحول دونه» [٧٠، ص٣٤] ونحو هذا جاء في كلام ابن الجوزي وغيره [٦، ص٥٤؛ ٦٧، ص١٦٠].

وفي تعيين النية في صيام يوم الغيم يختلف الحنابلة على قولين، وكل من هذين القولين يوافق رواية عن الإمام أحمد في تعيين النية لرمضان، فأحدهما هو ما تقدم في عبارات بعض فقهاء الحنابلة من وجود الصيام بنية رمضان، ويبدو أن أكثرهم يأخذ بهذا القول [٦، ص٥٤؛ ٨، جـ١، ص٢٢٧؛ ٦٣، جـ١، ص ص٤٣٨-٤٣٩؛ ٦٥، جـ١، ص٣٤٣؛ ٦٦، ص١٠٣؛ ٧١، ص١٦٠]، وهذا يوافق ما ذكره أبو يعلى من رواية الأثرم، فقال: «ونقل الأثرم عنه في يوم الشك: لا يجزيه إلا بعزيمة على أنه من رمضان.» وقد صحح أبو يعلي نفسه هذه الرواية وقال إنها هي المذهب [٦٨، جـ١، ص٢٥٤].

والقول الآخر هوالقول بإجزاء الصيام بنية مطلقة، أو بنية مترددة بين أداء الفريضة وغيرها، وهذا يوافق ما ذكره أبو يعلى أيضًا عن أحمد من رواية المروذي، ونصها: «إذا حال دون مطلع الهلال غيم صام ذلك اليوم. فقيل له: يصومه على أنه من رمضان؟ فقال: نحن أجمعنا على أنا نصبح صياما، ولم نعتقد أنه من رمضان، فهو يجزينا عن رمضان» [٦٨، جـ١، ص٢٥٤]. وبهذه الرواية والقول الموافق لها يأخذ ابن تيمية فيما يظهر من كلامه في المسألة، فهو قد ذكر أن مقتضى إحدى الروايتين عن أحمد هو أن صيام اليوم المذكور لا يجزىء عن رمضان إلا بنية أنه منه، وقال إن هذا هو ما اختاره عدد من أصحاب أحمد منهم القاضي، وعلى الرواية الثانية يجزىء الصيام عن الفريضة: «بنية مطلقة أو معلقة، بأن ينوي إن كان من شهر رمضان كان عن رمضان، وإلا فلا.» ووصف ابن تيمية هذه الرواية بأنها أصح الروايتين، وذكر أن هذا هو ما اختاره الخرقي وأبو البركات وغيرهما [٦١، جـ٢٥، ص١٠٠]. وقد رد ابن تيمية هذه المسألة بعد ذلك إلى حكم تعيين النية لصيام شهر رمضان، فذكر عن أحمد ثلاث روايات حاصلها: وجوب التعيين، وعدمه، ووجوب عدم تعيين غير رمضان، وقد انتهى ابن تيمية في ذلك إلى أنه في حال عدم العلم بأن غدا من رمضان لا يلزم تعيين النية له [٦١، جـ٢٥، ص ص١٠٠-١٠١]. وقد يُستدرك على ما ذكره ابن تيمية من روايات أحمد في تعيين النية وعدمه بما نقل عن أحمد من أنه صحح النية المترددة والمطلقة مع الغيم دون الصحو [٥، جـ٣، ص٤١؛ ٧، جـ٣، ص٢٩٦]، فعلى هذه الرواية يكون أحمد قد خص صيام يوم الغيم بعدم تعيين النية.

وأما التلوم في النية فقد جاء فيه عن أحمد من رواية عبدالله ما نصه: «سألت أبي - رحمه الله - عن رجل صام يوم الشك؟ قال: إذا كانت في السماء علة فأصبح وقد أجمع الصيام من الليل، فصام فإذا هو من رمضان، فإنه لا يعيد، وقد جاز صومه. وإذا لم يجمع الصيام، ولكنه أصبح وهو يقول: أصوم إن صام الناس، وأفطر إن أفطر الناس، ولم يجمع الصيام كذلك، فصام ذلك اليوم وإذا هو من رمضان، فإنه يعيد يوما مكانه» [٥٩، جـ٢، ص٦٦٦]. وفي *زوائد الكافي* جاء أن التلوم على الوجه المذكور لا يصح على الروايتين عن أحمد [٧٢، جـ١، ص٨٣]. ويظهر أن فقهاء الحنابلة مطبقون على أن المتلوم في أول رمضان على الوجه المذكور لا تصح له نية العبادة [٢، جـ٣، ص٢٠؛ ٥، جـ٣، ص٤١؛ ٧، جـ٣، ص٢٩٦؛ ٧٣، جـ٣، ص٤١].

ويذكر أن كلام كثير من الحنابلة في الموضوع يتوجه إلى أن الثلاثين من شعبان لا يُعد إذا غم الهلال يوم شك، بل يعد حينئذ من رمضان حكما، فقد صرح ابن تيمية بأن هذا هو اختيار طائفة من أصحاب أحمد وغيرهم [٦١، جـ٢٥، ص ص١٠٢-١٠٣]، ومن الشائع في كتب الفقه الحنبلي توصيف يوم الشك بأنه يوم الثلاثين من شعبان في حال الصحو وعدم وجود علة في الأفق تمنع الرؤية [٦٣، جـ١، ص٤٦٠؛ ٦٥، جـ١، ص ص٣٦٠-٣٦١؛ ٦٦، ص ص١٠٨-١٠٩؛ ٧١، ص ص١٦٧-١٦٨]، ويضيف بعضهم عدم ترائي الهلال، كما يضيف آخرون ما إذا شهد به من رد الحاكم شهادته [٢، جـ٣، ص٥٥؛ ٥، جـ٣، ص١٢٥]. وصيام هذا اليوم منصوص على كراهته في كلام كثير منهم [٥، جـ٣، ص ص١٢٥-١٢٦؛ ٦، ص٥٩؛ ٧، جـ٣، ص٣٤٩؛ ٨، جـ١، ص٢٣١؛ ٩، ص٦٦؛ ٦٣، جـ١، ص٤٦٠؛ ٦٤، ص٢٩؛ ٦٥، جـ١، ص ص٣٦٠-٣٦١؛ ٦٦، ص ص١٠٨-١٠٩؛ ٦٧، ص١٦٧]، بل جاء عن بعضهم القول بتحريم صيامه [٢، جـ٣، ص٥٥؛ ٥، جـ٣، ص ص١١٧، ١٢٦؛ ٧، جـ٣، ص٣٤٩]. ومنهم من نص على عدم إجزاء صيام الثلاثين من شعبان، في حال الصحو، عن رمضان ولو بان أنه منه [٦٥، جـ١، ص٣٤٣].

وخلافًا لهذا التوجه في توصيف يوم الشك فإن فيما تقدم عن أحمد في تعيين النية ما يفيد أنه يعد الثلاثين من شعبان إذا غم الهلال يوم شك أيضا، فهذا متضمن ففيما تقدم في رواية المروذي من نفي اعتقاد أن يوم الغيم من رمضان، وينضم إلى ذلك التصريح في رواية الأثرم بأن أحمد يقول بإجزاء صيام يوم الشك بعزيمة أنه من رمضان، فالظاهر أن يوم الشك في هذه الرواية هو الثلاثون من شعبان إذا غُم الهلال، إذ لا يؤثر عن أحمد، ولا عن أحد من أصحابه، القول بصيام الثلاثين من شعبان بعزيمة أنه من رمضان دون رؤية أو غيم. ولقد تقدم أيضا في رواية عبدالله عن أحمد في التلوم ما هو في حكم التصريح بأنه يرى أن من يوم الشك المجزىء صيامه عن رمضان ما يلحقه الشك بسبب علة تمنع الرؤية، بل وأصرح في ذلك من هذا كله ما رواه أبو داود في مسائله، فقال: «سمعت أحمد بن حنبل يقول: يوم الشك على وجهين، فأما الذي لا يصام فإذا لم يحل دون منظره سحاب ولا قتر، فأما إذا حال دون منظره سحاب أو قتر يُصام» [٦٠، ص٨٨]. وعلى ما تقدم فإن الثلاثين من شعبان يمكن أن يوصف عند أحمد بأنه يوم شك في كل من حالي الصحو والغيم، فما

يكون الشك فيه بسبب الغيم ونحوه يُشرع صيامه احتياطا للفريضة، وما يلحقه الشك دون علة تمنع الرؤية يمتنع فيه هذا الاحتياط، ومما يُحمل على حال الصحو ما ذكره أبو داود بقوله: «سمعت أحمد وسئل عن يوم الشك يصومه؟ قال: يعيد الصوم ولا يجزيه» [٦٠، ص٨٨]. ونحو هذا ما رواه ابنه عبدالله فقال: «قلت لأبي: إذا صام شعبان كله، قال: لا بأس أن يصوم اليوم الذي يشك فيه إذا لم ينو أنه من رمضان» [٥٩، جـ٢، ص٦٢٠]. ويبدو أن من الحنابلة من يتابع أحمد في اعتبار الثلاثين يوم شك بسبب الغيم ونحوه، ومما يفيد ذلك ما جاء عن ابن الجوزي في الحكم ظنا بوجوب الصوم احتياطا بنية رمضان إذا غم هلاله، فقد نُقل عنه في ذلك قوله: «وليس ذلك بشك في النية بل في المنوي» [٦٥، جـ١، ص٣٤١]. كما نُقل عن القاضي النص على أن الثلاثين من شعبان يُعد يوم شك بسبب وجود علة في السماء إذا قيل إنه لا يجب صومه [٢، جـ٣، ص٥٥؛ ٥، جـ٣، ص١٢٥؛ ٧، جـ٣، ص٣٤٩].

هذا ويبدو أن العمل بهذا المذهب هو المعتمد عند الإمامية الاثني عشرية، فقد ذكر صاحب *الانتصار* أن الإمامية ينفردون عن غيرهم باستحباب صيام يوم الشك باعتباره من شعبان، فإن كان من رمضان أجزأ عنه، وإلا نفع ثوابه ولم يضر. وقد ظهر من كلامه التسوية في ذلك بين حال الغيم وغيره، إذ أشار إلى القول بكراهة صيام يوم الشك في حال الصحو دون الغيم باعتبار أنه مخالف لما تفردوا به من استحباب صيامه حتى على الوجه المذكور [٧٤، ص٦٢]. ونحو هذا جاء في كلام الحلي، فقد ذكر إجزاء صيام الثلاثين من شعبان عن الفريضة مع الشك إذا بان أنه من رمضان وكان الصيام بنية الندب لا نية الوجوب، وفيما إذا كان الصيام بنية الوجوب إن كان من رمضان وإلا فهو ندب ذكر أنه قد قيل بكل من الإجزاء وعدمه، ورجح هو عدم الإجزاء في هذه الحال [٧٥، ق١، ص٩٨]، وقد لخص هذا المعنى لاحقا بقوله: «ويستحب صوم الثلاثين من شعبان بنية الندب، فإن انكشف من الشهر أجزأ، ولو صامه بنية رمضان لأمارة، قيل يجزيه، وقيل: لا، وهو الأشبه» [٧٥، ق١، ص١٠٣]، وفيما بعد ساق الحلي صيام الثلاثين من شعبان بنية الفرض فيما ذكره من الصيام المحظور [٧٥، ق١، ص١٠٧].

وقد بسط النجفي القول في الموضوع، وحاصل ما ذكره في ذلك هو تأكيد ما تقرر في كلام الحلي والاستدلال له [٧٦، جـ١٦، ص ص٢٠٤-٢١٣، ٣٧٩]، ونص النجفي

على أنه لا خلاف بينهم في استحباب صيام يوم الشك بنية أنه من شعبان إلا ما حكي عن المفيد من كراهة ذلك، وهو ما وصفه النجفي بالشذوذ ومخالفة النصوص والإجماع [٧٦، جـ١٦، ص٢٠٨]، ومقابل هذا الذي ذكره عن المفيد صرح النجفي بذكر من قال منهم بما أشار إليه الحلي من القول بإجزاء صيام يوم الشك لمن صامه ولو بنية مترددة بين الفريضة والتطوع، كما صرح بمن أخذ منهم بالقول الآخر، أي عدم الإجزاء في حال الترديد، وذكر أن هذا هو ما عليه أكثر المتأخرين [٧٦، جـ١٦، ص٢١٢]. ومع ذلك فإن النجفي قد أطلق القول بأن إجزاء صوم يوم الشك عن الفريضة لمن صامه بنية التطوع، إذا بان أنه من رمضان، أمر لا خلاف فيه عندهم، بل ادعى الإجماع عليه [٧٦، جـ١٦، ص٢١١]، وظاهر هذا هو نفي الخلاف في الإجزاء حتى مع ما ذكر هو حكايته عن المفيد. ومما ساقه النجفي في تأييد ما تقرر عندهم من استحباب صيام يوم الشك بنية الندب كلام عن بعض المتقدمين، ومنه ما روي عن الصادق من الفتوى بعدم القضاء على من صام يوم الشك إذا بان أنه من رمضان [٧٦، جـ١٦، ص ص٢٠٥-٢٠٧، ٢١٠]، وقد جاءت هذه الفتوى عن الصادق في *الكافي* بألفاظ وطرق مختلفة [٧٧، جـ٤، ص ص٨١-٨٣]، ومن ذلك أنه قال في يوم الشك: «صمه، فإن يك من شعبان كان تطوعا، وإن يك من شهر رمضان فيوم وفقت له» [٧٧، جـ٤، ص٨٢]. ولهذا ونحوه تأول النجفي ما ورد من النهي عن صيام يوم الشك — ومنه ما ذكره النجفي نفسه عن الصادق أيضا — على أنه نهي عن صيامه بنية الفرض [٧٦، جـ١٦، ص٢٠٨]، وهو تأويل اعتمده كذلك صاحب *الانتصار* عند تناوله للموضوع فيما تقدم بيانه من كلامه [٧٤، ص٦٢].

وآخر ما يذكر في عرض القول بهذا المذهب ما جاء عند الزيدية الهادوية مما قد يعني الأخذ به، فقد جاء في متن *الأزهار*: «ويستحب صيام يوم الشك بالشرط» [٧٨، جـ٢، ص١١٥]، وفيما نقله السياغي جاء عن القاسمية والناصرية إطلاق القول باستحباب صيام يوم الشك، ووفقًا لما ساقه عندئذ من استدلال لهذا القول يُفهم أن المقصود هو استحباب صيامه بترديد النية احتياطا للفريضة [٤٨، جـ٣، ص ص٨١-٨٢].

الاستدلال لهذا المذهب

لقد تمسك القائلون بمشروعية صيام الثلاثين من شعبان احتياطا لرمضان إذا غُم

هلالـه في الاستدلال لمذهبهم بأدلة من الأثر والنظر، وفيما يلي عرض لما يبدو أنه أهم ما تمسكوا به:

١ ـ ما تقدم في الاستدلال لمذهب العمل بالعادة الغالبة — المذهب الثاني — من حديث ابن عمر الذي جاء فيه الأمر بالتقدير على وجه الإجمال، ويأتي التمسك به عند هؤلاء بحمل معنى التقدير المأمور به في حال الغيم على أحد وجهين:

أحدهما: أنه يعني تقدير القمر تحت السحاب [٢٩، جـ٦، ص٢٧٠]، وقد نقل النووي هذا القول عن أحمد وغيره ممن يجوز — وفقًا لتعبير النووي — صوم يوم ليلة الغيم عن رمضان [٣٠، جـ٧، ص١٨٩]. ولم يتمكن الباحث من الوقوف على حمل التقدير على هذا المعنى في شيء من كلام أحد من أصحاب هذا المذهب أنفسهم، وذلك باستثناء ما ذكره بعض متأخري الحنابلة على وجه الاحتمال، فمما ذكره صاحب *المبدع* في معنى التقدير في الخبر جواز أن يكون المعنى: «فاعلموا من طريق الحكم أنه تحت الغيم، لقوله تعالى: ﴿ إِلَّا ٱمْرَأَتَهُۥ قَدَّرْنَآ إِنَّهَا لَمِنَ ٱلْغَٰبِرِينَ ﴿٦٠﴾ ﴾،[7] أي: علمناها» [٢، جـ٣، ص٤].

الثاني: أن المعنى هو: ضيقوا على شعبان بجعله تسعًا وعشرين يومًا، وذلك نظير قولـه تعالى: ﴿ وَأَمَّآ إِذَا مَا ٱبْتَلَىٰهُ فَقَدَرَ عَلَيْهِ رِزْقَهُۥ فَيَقُولُ رَبِّىٓ أَهَٰنَنِ ﴿١٦﴾ ﴾،[8] وقوله: ﴿ يَبْسُطُ ٱلرِّزْقَ لِمَن يَشَآءُ وَيَقْدِرُ ﴾.[9] وقد فهم البعض هذا الوجه مما تقدم عن نافع من أن ابن عمر كان يصبح صائمًا إذا حال دون رؤية الهلال سحاب أو قتر، ففهموا أن ابن عمر بفعله هذا قد فسر روايته، فيجب الرجوع إلى تفسيره، لأنه أدرى بما روى [١، جـ٣، ص٩٠؛ ٢، جـ٣، ص ص٤ـ٥؛ ١٠، ص١٤٨؛ ١١، جـ٢، ص ص٥٥٣ ـ ٥٥٥؛ ١٧، جـ١، ص٢١٦؛ ٤٤، جـ١، ص٤٣٨]، ولهذا عارض ابن قدامة برواية إجمال التقدير في خبر ابن عمر الرواية الأخرى الواردة عنه بلفظ «فأقدروا له ثلاثين،» وذلك باعتبار أن رواية الإجمال هي الرواية الصحيحة المتفق عليها، والموافقة لمذهب ابن عمر ورأيه في الموضوع [١، جـ٣، ص٩١].

---

٧ سورة الحجر، ٦٠.

٨ سورة الفجر، ١٦.

٩ سورة الرعد، ٢٦.

مناقشة هذا الاستدلال

يناقش القول بأن التقدير المأمور به في الخبر يعني تقدير الهلال تحت السحاب بأنه منابذ للأخبار الصريحة — الآتي عرضها في الاستدلال للمذهب الخامس — في إتمام المدة ثلاثين يوما إذا غم الهلال [٢٩، جـ٦، ص٢٧٠]، ولا يصح أن يُصار في فهم النصوص إلى المعاني المتعارضة مع إمكان الجمع بينها، والجمع هنا ممكن عند الأخذ بما يراه بعض العلماء من أن معنى التقدير المجمل في بعض ألفاظ الخبر هو إتمام المدة المصرح به في ألفاظه الأخرى المشار إليها، وذلك نحو قوله تعالى: ﴿ قَدْ جَعَلَ ٱللَّهُ لِكُلِّ شَىْءٍ قَدْرًا ﴾،[١٠] أي تماما. ونحـو قولـه تعالى: ﴿ فَقَدَرْنَا فَنِعْمَ ٱلْقَٰدِرُونَ ﴾[١١] [١٩، جـ٣، ص٢١٠؛ ٣٥، جـ١، ص٢٥٠؛ ٤١، جـ٦، ص٢٣٠؛ ٧٩، جـ٢، ص٥]، لاسيما وأن من الألفاظ المصرحة بإتمام المدة ما جاء عن عبدالله بن عمر نفسه، فقد ساق البخاري حديث ابن عمر بلفظه الذي جاء فيه «فأقدروا له» كما هو في أدلة هذا المذهب، ثم ساقه بلفظه الذي جاء فيه «فأكملوا العدة ثلاثين» كما سيأتي في أدلة المذهب اللاحق، وقد استظهر ابن حجر من هذه الطريقة في سياق الخبر بلفظيه المذكورين أن المقصود هو بيان أن المراد بالتقدير إنما هو إتمام المدة ثلاثين [٣١، جـ٤، ص ص١١٩-١٢٠].

وأما تفسير معنى التقدير بما ذكر من فعل ابن عمر فيمكن أن يعارض بأن العبرة برواية الراوي لا بمذهبه، ويبدو أن هذا المعنى هو مراد ابن حزم عندما قابل بين رواية ابن عمر للحديث المصرح بعدم الصيام مالم يُرَ الهلال وما نُقل عنه من صيام الثلاثين من شعبان في حال الغيم، ففي ذلك يقول ابن حزم: «هذا ابن عمر هو روى أن لا يصام حتى يُرى الهلال، ثم كان يفعل ما ذكرنا» [٤٧، جـ٤، ص٤٤٦].

٢ - عن مطرف عن عمران بن الحصين عن النبي صلى الله عليه وسلم: «أنه سأله — أو سأل رجلا وعمران يسمع — فقال: يا فلان أما صمت سرر هذا الشهر؟ قال أظنه قال يعني رمضان، قال الرجل: لا يارسول الله، قال: إذا أفطرت فصم يومين.» وقد جاء بعد هذا عند البخاري: «وقال ثابت عن مطرف عن عمران عن النبي صلى الله عليه وسلم من سرر شعبان» [١٥، جـ٢، ص ص٢٩٨-٢٩٩؛ ٢١، جـ٤، ص٢٣٠؛ ٢٢، جـ٨،

---

١٠ سورة الطلاق، ٣.

١١ سورة المرسلات، ٢٣.

ص ص٤٨-٤٩ ؛ ٢٤ ، جـ٢ ، ص١٨ ؛ ٢٧ ، جـ٥ ، ص ص٢٣٩-٢٤٠ ؛ ٢٨ ، جـ٤ ، ص ص٤٢٨ ، ٤٣٩ ، ٤٤٢ ، ٤٤٤ ، ٤٤٦]. [١٢] وفي رواية عن معاوية أنه قد تقدم رؤية هلال رمضان بالصيام وقال: «سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: صوموا الشهر وسره» [١٥ ، جـ٢ ، ص٢٩٩ ؛ ٤١ ، جـ٦ ، ص٢٣٩].

فهذا الخبر مما جاء في سياق الاستدلال لهذا المذهب عند بعض القائلين به، ويبدو أن الاستدلال به هنا إنما يقوم على اعتبارين، أحدهما: أن الشهر المقصود هو شعبان كما جاء مصرحا به في بعض ما تقدم من طرق الخبر. والثاني: أن السرر المأمور بصيامه هو آخر الشهر، وهو ما يبدو أنه قول كثير من العلماء في تفسير هذا اللفظ، وممن يأخذ بهذا التفسير من أصحاب هذا المذهب ابن القيم وفقا لظاهر كلامه في نقل الأقوال الواردة في ذلك [١٨ ، جـ٣، ص ص٢١٨-٢١٩]، كما أخذ به الزركشي — من الحنابلة — ونص على أن الخبر محمول على حال الغيم ونحوه [١١ ، جـ٢ ، ص٥٥٦]، ويقول ابن قدامة في بيان استدلاله بالخبر لمذهبه في الموضوع: «وسرر الشهر آخره، ليال يستسر الهلال فلا يظهر» [١ ، جـ٣ ، ص٩٠].

مناقشة هذا الاستدلال

يناقش هذا الاستدلال من وجوه فيما يلي بيانها:

الوجه الأول: وفقًا لكلام ابن حزم فإنه لو كان في الخبر المذكور بيان جلي لمشروعية صيام يوم الشك من شعبان — ومنه ما كان الشك فيه بسبب الغيم ونحوه — لما كان فيه دليل لأصحاب هذا المذهب، فصيامه كان مشروعا في صدر الإسلام، ولكن مشروعيته قد

---

١٢ اللفظ للبخاري، ووفقًا لما انتهى إليه ابن حجر العسقلاني فإن الشك المذكور في مطلع الخبر شك من مطرف [٣١، جـ٤، ص٢٣٠]. أما الظن بأن سرر الشهر يعني أنه سرر رمضان فقد صرح البخاري في آخره بأن الظن لم يقع في رواية الصلت بن محمد، وهو أحد رجال السند في أحد طريقي الخبر عنده عن مهدي بن ميمون [٢١ ، جـ٤ ، ص٢٣٠]. وهذا يفيد أن الظن قد وقع من أبي النعمان الذي نقل الخبر من طريقه الآخر عن مهدي، ولكن ابن حجر تردد في قبول ذلك، وذكر أن للنعمان رواية أخرى عند غير البخاري لم يرد فيها الظن المذكور، وقد أطال ابن حجر في بيان المسألة، فليرجع من يريد الاستزادة إلى كلامه [٣١، جـ٤، ص٢٣٠].

نسخت يقينا بما صح من النهي بعد ذلك عن تقدم رمضان بصيام يوم أو يومين لغير من كانت عادته الصيام، لأن تقدم مشروعية هذا الصيام على النهي عنه ثابت من الخبر الناهي عنه لغير من كانت عادته الصيام قبل ورود النهي [٤٧، جـ٤، ص٤٤٧].

الوجه الثاني: بهذا الاستدلال يبقى التعارض بين الخبر المتقدم وما سيأتي في أدلة المذهب اللاحق من النهي عن تقدم رمضان بصيام يوم أو يومين، وكما تقدم في مناقشة الدليل الأول فإن الجمع بين النصوص ودفع التعارض بينها واجب إذا أمكن، والجمع بين الخبرين المذكورين ممكن، وذلك باعتبار أن التوجيه بصيام سرر الشهر — على القول بأنه آخره — عام في جميع الشهور، فلا يستثنى من العمل به إلا ما يقتضيه النهي الخاص عن تقدم رمضان بصيام يوم أو يومين. كما أن الجمع بين الخبرين أيضا ممكن وفقًا لما جاء في تعليق لابن حجر العسقلاني على عنونة البخاري لحديث السرر المذكورة بما نصه «باب الصوم من آخر الشهر،» فيقول ابن حجر في سياق تعليقه المشار إليه: «يؤخذ من الحديث الندب إلى صيام أواخر كل شهر ليكون عادة للمكلف، فلا يعارضه النهي عن تقدم رمضان بيوم أو يومين لقوله: إلا رجلا كان يصوم صوما فليصمه» [٣١، جـ٤، ص٢٣٠].

الوجه الثالث: أن سرر الشهر مختلف في معناه على أقوال لا يبدو أن أيا منها يفيد أصحاب هذا المذهب في الاستدلال، فلقد قيل إن سرر الشهر هو أوله، ونقل أبو داود هذا القول عن كل من الأوزاعي وسعيد بن عبدالعزيز [١٥، جـ٢، ص٢٩٩]، كما ذكر البغوي حكايته عنهما [٤١، جـ٦، ص٢٣٩]. وقيل إنه وسطه [١٥، جـ٢، ص٢٩٩]، وُجِّه هذا بأن السرر جمع سرة، وسرة الشيء وسطه، وبالندب إلى صيام البيض وهي وسط الشهر، وأنه لم يرد ندب في صيام آخر الشهر الذي قيل — كما في القول اللاحق — إنه هو سرره، بل ورد في آخر شعبان نهي خاص لمن صامه لأجل رمضان. وقد ذكر ابن حجر العسقلاني عن النووي ترجيحه لهذا القول، ولكن ماوقف عليه الباحث من كلام النووي في ذلك غير صريح في ترجيحه وإن كان يظهر من كلامه إجمالا الميل إليه [٣٠، جـ٨، ص ص٤٩، ٥٣-٥٤؛ ٣١، جـ٤، ص٢٣١]. وقيل إن سرر الشهر هو آخره، وقد نُسب هذا القول إلى الجمهور، فيقول ابن حجر: «قال أبو عبيد والجمهور: المراد بالسرر هنا آخر الشهر، سُميت بذلك لاستسرار القمر فيها، وهي ليلة ثمان وعشرين وتسع وعشرين وثلاثين.» وقد ظهر من كلام ابن حجر نفسه ميله إلى هذا القول [٣١، جـ٤، ص٢٣١].

ومن أهل الحديث من أفرد هذا القول في مقام تفسيره للسرر [٢٤، جـ٢، ص١٨]، كما انتصر له الخطابي ونقله عن الأوزاعي، باعتبار أن نسبة القول الأول إليه خطأ في النقل [١٩، جـ٣، ص ص٢١٨-٢١٩]. ويفهم من عبارة للبيهقي تصحيح هذا القول أو تصحيح نقله عن الأوزاعي أيضًا، فبعد أن نقل ما تقدم من رواية أبي داود في ذلك عن الأوزاعي قال: «ورواه غيره عن الأوزاعي، أنه قال: سره آخره، وهو الصحيح» [٤٦، جـ٤، ص٢١١].

ومن هذا العرض لكل ما قيل في معنى السرر يتبين أن الخبر ليس في موضع النزاع، فالموضوع هنا هو صيام يوم واحد لغرض محدد في حال معينة، وهو صيام يوم الثلاثين من شعبان أداء للفريضة أو احتياطا لها إذا غم الهلال، والأقوال المذكورة جميعها على خلاف ذلك، ففضلاً عن أن من هذه الأقوال ما يجب أن يكون في حكم الصريح في عدم علاقته بالموضوع عند أصحاب الاستدلال أنفسهم، فإنها جميعا تبدو متفقة في أن السرر من لوازم كل شهر في جميع الأحوال، وأن سرر الشهر لا ينحصر في يوم واحد منه، وقد جاء هذا صريحا في القول الأخير المنقول عن الجمهور، وهو القول الذي يقوم عليه الاستدلال كما تقدم بيانه.

الوجه الرابع: بعد أن ساق ابن حزم بعض طرق الخبر في أدلة القائلين بصيام يوم الشك ذكر أن الشهر المقصود في رواية معاوية — لو صحت هذه الرواية — هو رمضان بلا شك، وسر الشهر منه، سواء كان أوله أو وسطه أو آخره، وعلى هذا فإنه لا يوجد للقائلين بصيام يوم الشك حجة في الخبر أصلاً [٤٧، جـ٤، ص٤٤٦]. وأما الخبر برواية عمران فذكر ابن حزم أنه لا حجة لهم فيه أيضًا، إذ لا يُعلم إن كان النبي عليه الصلاة والسلام سيقر الرجل أو ينهاه لو أنه أجاب بأنه قد صام سرر الشهر، وإذن فلا يصح أن تعارض الأدلة الثابتة في النهي عن تقدم رمضان بمجرد الظن أو ما لا بيان فيه [٤٧، جـ٤، ص٤٤٧].

وما يلحظ في هذا الكلام من الإلماح إلى احتمال أن النبي عليه الصلاة والسلام قد سأل الرجل سؤال زجر وإنكار جاء القول به تصريحا في كلام لابن حبان، فهو يقول: «أصمت من سرر هذا الشهر؟ لفظة استخبار عن فعل مرادها الإعلام بنفي جواز استعمال ذلك الفعل المستخبر عنه كالمنكر عليه لو فعله، وهذا كقوله صلى الله عليه وسلم لعائشة:

أتسترين الجدار؟[١٣] أراد به الإنكار عليها بلفظ الاستخبار» [٢٧، جـ٥، ص٢٤٠].

ولكن حمل السؤال في الخبر على الزجر والإنكار قد اعترض عليه بأن فيه تكلفا، وذلك وفقًا لما نقله ابن حجر عن ابن المنير [٣١، جـ٤، ص٢٣٠]، كما ذكر ابن حجر أن هذا التأول لمعنى السؤال قد تعقب بأنه لو كان الأمر كذلك لما أمر النبي صلى الله عليه وسلم الرجل بالصيام عنه بعد الفطر. ولقد جاء عن الخطابي أنه أجاب عن هذا باحتمال أن الرجل كان قد أوجب صيامه على نفسه، ولذلك أمره النبي عليه الصلاة والسلام بقضائه [٣١، جـ٤، ص٢٣١]. ونقل النووي نحو هذا الجواب عن المازري وغيره [٣٠، جـ٨، ص٥٤]. ومع ذلك فمعلوم أن الإنكار ليس هو الأصل في السؤال، فلا يصار إليه إلا بدليل أو قرينة، ولا يظهر وجود شيء من ذلك في هذا المقام.

٣ ـ عن أم المؤمنين أم سلمة عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه: «لم يكن يصوم من السنة شهرًا تاما إلا شعبان يصله برمضان» [١٥، جـ٢، ص٣٠٠؛ ١٦، جـ١، ص٥٢٨؛ ٢٤، جـ٢، ص١٧؛ ٤٢، جـ٤، ص١٥٠؛ ٤٦، جـ٤، ص٢١٠].[١٤] فقد ساق ابن حزم هذا الخبر — بلفظه المذكور — باعتباره مما يحتج به من يرى صيام يوم الشك، وذلك دون بيان وجه دلالته عندهم [٤٧، جـ٤، ص٤٤٦].

ولقد دفع ابن حزم هذا الاستدلال بما حاصله أن كل من كان له صوم معهود فوافق يوم الشك — بسبب الغيم أو غيره — جاز له صيامه، وفقًا لعادته تلك لا باعتباره من رمضان، فهذا هو مقتضى ما جاء من النهي عن تقدم رمضان بصوم يوم أو يومين مالم يكن ذلك عادة في التطوع. وعلى هذا فإنه لا يجوز أن يحمل ما جاء في الخبر هنا من وصل النبي صلى الله عليه وسلم شعبان برمضان في الصوم إلا على أنه عادة له [٤٧، جـ٤، ص٤٤٧].

كما ذكر الشوكاني أن الاستدلال لصيام الثلاثين من شعبان إذا غم الهلال بما روته أم سلمة من فعل النبي عليه الصلاة والسلام قد أجيب عنه بأن مرادها إنما هو صيام شعبان كاملا مع رمضان [٤٩، جـ٤، ص٢١٦].[١٥] وهذا ظاهر من التصريح في خبر أم سلمة

---

١٣ الخبر المشار إليه جاء عند أحمد بلفظ: «أتسترين الجدر يا عائشة» [٢٨، جـ٦، ص٢٤٧].

١٤ اللفظ لأبي داود، وقريب منه لفظه عند الباقين في وصل شعبان برمضان، وجاء الخبر عند أحمد بلفظ: «كان يصوم شعبان ورمضان» [٢٨، جـ٦، ص ص٢٩٣-٢٩٤].

١٥ يلاحظ أن الشوكاني ذكر أنه قد جاء عن أم سلمة عند البيهقي وابن أبي شيبة: «أن النبي صلى الله =

بصيام شعبان تاما، كما يتأيد بما جاء عن عائشة بلفظ: «كان يصوم شعبان كله» [١٦، جـ١، ص٥٢٨؛ ٢١، جـ٤، ص٢١٣؛ ٢٨، جـ٦، ص١٨٩؛ ٤٢، جـ٤، ص١٥١؛ ٤٦، جـ٤، ص٢١٠].[16] ومن وجه آخر فإن الشوكاني قد ناقش الاستدلال بذلك أيضًا بما حاصله أن نصوص الإتمام إما أن تكون عامة للأمة والنبي صلى الله عليه وسلم، أو أنها عامة في الأمة دونه، وفي كل من الاحتمالين لا يعارض العموم بفعله كما تقرر في أصول الفقه، وإنما يكون الفعل مخصصا له من العموم فحسب [٤٩، جـ٤، ص ص٢١٦-٢١٧].

٤ ـ أن الصوم يحتاط له، ولهذا وجب الحكم بدخول شهر رمضان بخبر الواحد، ولا يجوز الحكم بخروجه إلا بشهادة شاهدين، وواجب الاحتياط يقتضي صيام الثلاثين من شعبان إذا تعذرت رؤية الهلال بسبب الغيم ونحوه [١، جـ٣، ص٩٠؛ ٢، جـ٣، ص٥].

ويمكن أن يجاب عن هذا بأن ما يجب من الاحتياط للعبادة عن النقص مساوٍ لما يجب من الاحتياط لها عن الزيادة، وهو مقتضي استصحاب اليقين عند وجود الشك، فلا يزاد في العبادة احتياطا لمجرد الشك كما لا ينقص منها احتياطا بسببه أيضا. وأما القياس على التفريق بين نصاب الشهادة في دخول الشهر ونصابها في خروجه، فهو من باب قياس المختلف فيه على المختلف فيه، فلا يصح هذا القياس عند من لا يسلم من العلماء بالتفريق المذكور.

= عليه وآله وسلم كان يصومه،» وذلك في سياق كلامه في صيام الثلاثين من شعبان إذا غُم الهلال، وهو ما يفيد أن الضمير يرجع إلى هذا اليوم، ثم قال إنه قد أجيب على هذا بما ذكره من مراد أم سلمة، وأيد هو هذا الجواب بلفظ الخبر كما هو في الاستدلال هنا، ولم يجد الباحث في مصنف ابن أبي شيبة وسنن البيهقي خبرًا عن أم سلمة باللفظ الذي ساق الشوكاني الجواب على التمسك به، بل جاء الخبر عند البيهقي بنحو لفظه الوارد في الاستدلال [٤٦، جـ٤، ص٢١٠].

١٦ اللفظ للبخاري، وألفاظه عندهم متقاربة في إثبات صيام شعبان كاملا، إلا أن الخبر قد جاء عند البيهقي في رواية أخرى عن عائشة بلفظ: «كان يصوم شعبان كله، كان يصوم شعبان إلا قليلًا» [٤٦، جـ٤، ص٢١٠]، ونحو هذا جاء عنها عند أحمد والنسائي [٢٨، جـ٦، ص١٦٥؛ ٤٢، جـ٤، ص ص١٥٠-١٥١]. وفي *الموطأ* جاء الخبر بلفظ: «وما رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم استكمل صيام شهر قط إلا رمضان، وما رأيته في شهر أكثر صياما منه في شعبان» [٢٥، ص١٣٠]، وبنحو هذا اللفظ جاء الخبر في بعض طرقه عند أحمد [٢٨، جـ٦، ص٢٤٦].

٥ ـ أن الثلاثين من شعبان في حال الغيم ونحوه يُشك في أنه أحد طرفي شهر رمضان، حيث لم يظهر أنه من شعبان، فيجب صيام هذا اليوم كالطرف الآخر في حال الشك المماثل عندما لا يتبين كونه من شوال [١، جـ٣، ص٩٠].

ويناقش هذا الاستدلال بعكسه على المستدل به، فالحكم بتمام رمضان مع الشك في عدم تمامه يقتضي الحكم بتمام شعبان مع الشك المماثل، وينزل هذا على قاعدة الرجوع عند الشك إلى اليقين، فقياس أول رمضان على آخره يقتضي أن لا يُحكم بدخوله لمجرد الشك كما لا يحكم بخروجه لمجرد الشك أيضا، إذ أن المتيقن هو بقاء الشهر — في كل من الحالين — ما لم يتيقن خروجه بتمامه ثلاثين يوما أو برؤية هلال لاحقه.

وفي ختام هذا العرض لأدلة القائلين بمشروعية الاحتياط لرمضان بصيام الثلاثين من شعبان إذا غم الهلال في الاستدلال لمذهبهم يُذكر أن الخلاف بين أصحاب هذا المذهب في تعيين النية أو ترديدها إنما يرجع إلى أصول كل من طرفي الخلاف وما يراه في مسألة النية في العبادات بوجه عام، فالبحث في حجج كل طرف في هذه المسألة يُعد استطرادًا يزيد من صحائف هذه الدراسة بما يخرج عن موضوعها. وأما الخلاف في رتبة المشروعية بين القائلين منهم بالإباحة أو الاستحباب أو الوجوب فيقدر أن كلاً من أطراف هذا الخلاف يرى في الأدلة السابقة ما يعضد رأيه، ولم يتمكن الباحث من الوقوف على توجيه لأي من أطراف الخلاف في هذه المسألة يخص به الوجه الذي يراه فيها، وذلك باستثناء ما جاء لبعضهم في توجيه القول بالإباحة، فقد جاء في كلام لابن تيمية الاستدلال لهذا القول بأن صيام اليوم المذكور إنما يُشْرَع من باب الاحتياط فحسب، وأصول الشريعة مستقرة على أن الاحتياط لا يجب ولا يحرم، وذلك مثل الإمساك عند وجود حائل دون رؤية الفجر، والوضوء عند الشك في الحدث، وأداء الزكاة عند الشك في حلول الحول، فكل هذا ونظائره لا يحرم ولا يجب [٦١، جـ٢٥، ص١٠٠].

المذهب الخامس: القول بعدم مشروعية الاحتياط بصيام الثلاثين من شعبان إذا غم الهلال

يتضافر ما جاء في الموضوع في كتب أكثر المدارس الفقهية وما نقل فيه عن جمع من الصحابة والتابعين على تقرير أن صيام الثلاثين من شعبان أداء للفريضة أو احتياطا لها إذا غم الهلال ليلته أمر منهي عنه شرعًا، ثم يفترق هؤلاء بعد ذلك في مقتضى النهي، فمنهم

أن أزيد فيه يوما ليس منه» [٤٦، جـ٤، ص٢٠٩؛ ٤٧، جـ٤، ص٤٤٥].[١٨] وجاء عن الضحاك بن قيس أنه قال: «لو صمت السنة كلها ما صمت اليوم الذي يشك فيه من رمضان» [٤، جـ٢، ص٣٢٢]. وعن ابن عمر أنه قال: «لو صمت السنة كلها لأفطرت اليوم الذي يُشك فيه» [٤، جـ٢، ص٣٢٢؛ ٤٧، جـ٤، ص٤٤٥].[١٩] وقد جاء نحو هذا عن ابن عمر عند البيهقي، وأتبعه رواية أخرى جاء فيها قول الراوي عن ابن عمر — عبدالعزيز بن حكيم —: «رأيت ابن عمر يأمر رجلاً يفطر في اليوم الذي يُشك فيه» [٤٦، جـ٤، ص٢٠٩]. وعن قتادة أنه أتى إلى أنس في يوم اختُلف فيه، هل هو من رمضان أو من شعبان، فوجده جالسًا يتغدى [٤٦، جـ٤، ص٢٠٩]. ونُقل أن حذيفة كان ينهى عن صيام يوم الشك [٤، جـ٢، ص ص٣٢٢، ٣٢٣؛ ٤٦، جـ٤، ص٢٠٩]، وأن ابن عباس كان يقول: «أفصلوا، يعني بين صوم رمضان وشعبان، بفطر» [٤٦، جـ٤، ص٢٠٩]، وجاء عنه من طريق عطاء أنه قال قبل رمضان بيوم أو يومين: «أفطروا أيها الصيام، لا تواصلوا رمضان شيئاً، وافصلوا.» كما رُوى عن أبي هريرة من طريق عطاء نحو هذا [١٤، جـ٤، ص١٥٨]. وقد اشتهر عن عمار بن ياسر ما سيأتي في أدلة هذاالمذهب من وصفه لصائم يوم الشك بأنه عاص للنبي صلى الله عليه وسلم.

وكالذي تقدم عن بعض الصحابة من إطلاق القول بالنهي عن صوم يوم الشك جاء عن بعض التابعين، فجاء ذلك عند ابن حزم عن كل من سعيد بن جبير وابن سيرين والشعبي والنخعي وعكرمة [٤٧، جـ٤، ص٤٤٦]. وقد تقدم ذكر ما نقله العيني من تصحيح القول بكراهة صيام اليوم المذكور عن أكثر التابعين، ووفقًا لنقله فإن ممن صح عنه ذلك منهم كلًا من هؤلاء الذين ذكرهم ابن حزم، وكذلك الأوزاعي والثوري وابن المسيب وأبي ثور وأبي إسحاق وأبي عبيد [٣، جـ٣، ص٦١٩]، كما حكى البغوي عن جمع من هؤلاء مع ابن المبارك إطلاق منع صيام يوم الشك عن رمضان، وأن على من صامه القضاء إن بان أنه منه [٤١، جـ٦، ص ص٢٤١-٢٤٢].

ومما نقل من كلام التابعين في الموضوع ما روي من قول الشعبي: «ما من يوم أصومه أبغض إلي من يوم يختلف الناس فيه» [٤، جـ٢، ص٣٢٣]، وقول ابن سيرين: «لأن أفطر

---

١٨ اللفظ للبيهقي، ولفظ ابن حزم قريب منه جدًا.

١٩ وهذا اللفظ جاء عند ابن حزم عن كل من ابن عمر والضحاك بن قيس.

يوما من رمضان لا أعتمده أحب إلى من أن أصوم اليوم الذي يشك فيه من شعبان» [١٤، جـ٤، ص١٦٢]. وجاء عند ابن أبي شيبة عن دواد بن قيس أنه سأل القاسم هل يكره صيام آخر يوم من شعبان؟ فأجابه بقوله: «لا، إلا أن يُغَم الهلال» [٤، جـ٢، ص٣٢٣]. وعن القاسم عند عبدالرزاق أنه أجاب عن سؤال داود عن صيام يوم الشك بقوله: «إذا كان مغيما يتحرى أنه من رمضان فلا يصمه» [١٤، جـ٤، ص١٦١]. وساق الحاكم خبرًا صححه جاء فيه عن عكرمة عدم صيامه يوم الشك وإنكاره على من صامه [٨٠، جـ١، ص ص٤٢٤-٤٢٥].

وأما بعد عصر التابعين فإن النهي عن الاحتياط لرمضان بصيام الثلاثين من شعبان في حال الغيم هو مذهب جمهور فقهاء الأمة، وذلك على خلاف في توصيف هذا اليوم في كلامهم بين من عده منهم يوم شك، ومن عده هو يوم الشك حصرًا، ومن عده من شعبان جزمًا بلا شك. فعند الحنفية يبدو أن السائد فيما يتعلق بالموضوع هو إطلاق القول بالنهي عن الاحتياط على الوجه المذكور، فباستثناء ما تقدم — في عرض القول بالمذهب الرابع — من توجه بعضهم إلى التفريق في ذلك بين الخاصة وسواهم فإن الباحث لا يجد في كلامهم ما يخالف القول بهذا النهي، ويتفق هذا التحصيل مع استشكال بعض متأخريهم لما قيل من أن محمدًا يرى عقد العزم ليلة الشك على صيام غد عن رمضان إن كان منه وإلا فهو غير صائم، وأن هذا هو ما عليه أصحابهم [٨١، جـ١، ص٤٤٥]. فالوارد من كلامهم في الموضوع — بما في ذلك ما ورد من كلام محمد بن الحسن — يفيد التوجه إلى إطلاق النهي عن الصيام المذكور، فقد نقل محمد عن أبي حنيفة إطلاق القول بكراهة صيام يوم الشك [٨٢، جـ١، ص٤٠٣]، وظهر من مجمل كلام محمد نفسه أنه يوافق أبا حنيفة في ذلك [٨٢، جـ١، ص ص٤٠٣-٤٠٦]. وجاء في *الفتاوى الهندية* أنه ينبغي إذا غم هلال رمضان إكمال شعبان ثلاثين يوما [٥٣، جـ١، ص١٩٧]. وكثيرًا ما يتقرر الأخذ بهذا النهي في كلامهم من التصريح بأن يوم الشك لا يصام إلا تطوعا [٥١، جـ١، ص١١٩؛ ٥٢، جـ١، ص١٩٧؛ ٥٤، جـ١، ص٤٤٤]. وعلى الرغم من أن إطلاق القول بالإباحة في مطلع كلام ابن الهمام في بيان الخلاف في حكم صيام يوم الشك، ثم بعض عباراته المتعلقة ببعض ما ساقه من أدلة القائلين بعدم جواز صيامه، قد يوهم أن ابن الهمام يرى إباحة صيام هذا اليوم بإطلاق — فإن مجمل كلامه يفيد في نهاية الأمر أنه يرى النهي عن صيامه بنية أداء

الفريضة [٨٣، جـ٢ ، ص ص٢٤٤-٢٤٧].

والنهي عن صيام يوم الشك في كلام الحنفية كالتصريح بالنهي عن صيام الثلاثين من شعبان إذا غُم الهلال، فمع أن من الحنفية من يفيد كلامه في الموضوع أن الثلاثين من شعبان يمكن أن يكون يوم شك وإن لم توجدعلة في السماء تحجب الرؤية [٥٨، جـ١، ص٢٣٤؛ ٨١، جـ١، ص٤٤٤؛ ٨٤، جـ١، ص٤٤٤]، فإن هذا اليوم يُعد عندهم في حال وجود ما يمنع الرؤية يوم شك أيضا بلا خلاف معروف لأحد منهم. فقد نص المرغيناني على إكمال شعبان ثلاثين يوما إذا غم على الناس، ثم ساق في الاستدلال على ذلك حديث الإكمال إذا غم الشهر الآتي في أدلة هذا المذهب [٥١، جـ١، ص١١٩]، فعلق الزيلعي على هذا الاستدلال بأنه إنما ورد «على أن يوم الثلاثين من شعبان يوم شك إذا غُم هلال رمضان، وأنه لا يجوز صيامه إلا تطوعًا» [٤٣، جـ٢، ص٤٣٧]. ونُقل عن الزيلعي نفسه التصريح بأن الغيم مما يورث الشك [٨٥، جـ٢، ص٢٤٤]. ونحو هذا المعنى جاء عن غيره من الحنفية [٨٦، جـ٢، ص٢٤٦]، وكل ذلك دون الإشارة إلى وجود خلاف بينهم في اعتبار يوم الغيم يوم شك.

بل إن من الحنفية من يتوجه كلامه في المسألة إلى أن يوم الشك إنما هو تحديدًا ما يلحقه الشك بسبب الغيم ونحوه في حجب الرؤية [٥٦، ص ص٤٢٩-٤٣٠]. فالشك — وفقًا لكلام السرخسي في تقرير هذا الرأي — إنما هو «استواء طرفي الإدراك من النفي والإثبات،» وهو ما يحصل بسبب الغيم [٨٧، جـ٣، ص٦٣]. وقد جاء تقرير هذا أيضا في كلام لابن الهمام دفع فيه بعض ما قيل في معنى يوم الشك، فدفع ما قيل من أن يوم الشك هو ما تُرد الشهادة فيه بأن هذا موهوم لا مشكوك، ودفع ما تقدم — عند بعض أهل المذهب الرابع — من أن يوم الشك هو يوم الثلاثين من شعبان إذا تراءى الناس الهلال حال الصحو ولم يروه بأن هذا ليس بيوم شك، بل الظاهر أنه من شعبان [٨٣، جـ٢، ص٢٤٤]. ويتوجه إلى الاتفاق على ما قرره السرخسي وابن الهمام في معنى يوم الشك ما ذكره العيني من أقوال في ذلك عندهم، هذا على الرغم من أن توجه العيني نفسه في توصيف يوم الشك لم يكن واضحًا، بل ربما يكون مضطربا، فهو قد أطلق في بعض كلامه القول بأن يوم الشك هو ما يتحدث الناس فيه بالرؤية دون أن تثبت بشهادة مقبولة [٨٨، جـ١٠، ص٢٧٩]، لكنه لم يذكر هذا القول عندما ساق الأقوال المشار إليها في ذلك عندهم، وإنما

ذكر لاحقا ما هو قريب منه عن أحمد وغيره [٣، جـ٣، ص٦١٤]. أما عند الحنفية فقد ساق أربعة أقوال لا يخرج يوم الغيم في شيء منها عن كونه يوم شك، وتتفق ثلاثة منها في أن الشك إنما يحصل أصلاً بسبب الغيم ونحوه [٣، جـ٣، ص٦١٣].

ووفقًا لتعبير بعض الحنفية فإن النهي عن صيام يوم الشك يحتمل اقتضاء التحريم كما يحتمل اقتضاء الكراهة، ومن ذلك ما تقدم في تعليق الزيلعي على كلام المرغيناني من التعبير بعدم الجواز، ولكن التصريح بكراهة الصيام المذكور هو الشائع في كلامهم، بل نفى السرخسي وجود خلاف عندهم في كراهته [٨٧، جـ٣، ص٦٣]. وفي كلام جمع من المصرحين بالكراهة لا يبدو أن رتبتها تختلف عندهم بتعيين النية للفريضة أو ترديدها [٥٢، جـ١، ص١٩٧؛ ٥٦، ص٤٣٠؛ ٨١، جـ١، ص٤٤٤]، وجاء كلام الكاساني كالمصرح بذلك حين أطلق القول بكراهة صيامه، سواء بنية رمضان أو بنية مترددة [٨٩، جـ٢، ص٧٨]. وفيما يبدو أنه خلاف لهذا فقد نص المرغيناني على كراهة صيام يوم الشك عن رمضان، سواء بقطع النية للفريضة أو بتضجيعها، غير أن مجمل كلامه يتوجه إلى أن رتبة الكراهة في كل من الحالين مختلفة عنها في الأخرى [٥١، جـ١، ص ص١١٩-١٢٠]، كما أن من الحنفية من يتوجه كلامه في الموضوع إلى أن الكراهة هنا تتردد بين كراهة التحريم وكراهة التنزيه، فهذا هو ما يظهر من حصر بعضهم لكراهة التحريم في صيام يوم الشك بما تُقطع النيةُ في صيامه أداءً للفريضة [٨١، جـ١، ص٤٤٥؛ ٨٤، جـ١، ص ص٤٤٤-٤٤٥].

ومع ما تبين من وجود توجه عام عند الحنفية إلى الأخذ بالنهي عن صيام يوم الشك فإن صيامه مجزيء عندهم عن رمضان لمن صامه إذا بان أنه منه، وذلك على تفصيل ذكره المرغيناني في أثر اختلاف النية في الإجزاء، وحاصل ما ذكره في ذلك هو أن الإجزاء يقع في حال تعيين النية لرمضان، أو تعيينها لأي واجب آخر، أو في حال تضجيع النية بين صيام رمضان إن كان منه وصيامه نفلاً إن كان من شعبان، كما يظهر من كلامه إجزاء الصيام عن الفريضة أيضًا لمن صام بقطع النية للتطوع، فأما تضجيع النية بين صيام اليوم المذكور إن كان من رمضان وعدم صيامه إن كان من شعبان فإن الصيام لا ينعقد به جملة، وذلك لوجود التردد هنا في أصل النية [٥١، جـ١، ص ص١١٩-١٢٠]، ونحو ما ذكره المرغيناني جاء في كلام آخرين من الحنفية على اختلاف بينهم في التفصيل [٥٢، جـ١، ص

ص١٩٧ ـ ١٩٨؛ ٥٤، جـ١، ص٤٤٤؛ ٨٧، جـ٣، ص٦٣؛ ٨٨، جـ١٠، ص٢٨٠].

ويبدو أن القول بالإجزاء في أي من صور الترديد التي ذكرها المرغيناني مخالف لما ذكره بعض الحنفية في أثر الترديد على النية، ومن ذلك ما ذكره الكاساني من أن التردد لا يفيد نية حقيقية، لأن النية هي تعيين العمل، والتردد يمنع التعيين [٨٩، جـ٢، ص٧٨]. ومن الحنفية من جاء عنه النص على عدم الإجزاء في بعض الصور المذكورة، فقد ذُكر عن بعض مشائخهم أنه إذا بان أن يوم الشك من رمضان فإن من صامه بنية مترددة بين أداء الفريضة وواجب آخر لا يعد صائمًا، وهو قول نقل أيضا عن محمد بن الحسن [٣، جـ٣، ص٦٢١]، ونَقْلُ هذا عنه قد يتأيد بما جاء في محاجته لأهل المدينة في المسألة، ففيما نقله محمد عن أبي حنيفة في الموضوع أنه لا قضاء على من صام يوم الشك بنية رمضان إن جاءت البينة على أنه منه [٨٢، جـ١، ص٤٠٣]، وقد اقتصر في محاجته المشار إليها على الانتصار لمذهب إمامه في صورة التعيين التي ذكرها، ولم يذكر أيًا من صور الترديد الواردة في كلام المرغيناني [٨٢، جـ١، ص ص٤٠٣-٤٠٦].

هذا ويبدو أن السائد في الموضوع عند المالكية أيضًا هو منع الاحتياط للفريضة بصيام الثلاثين من شعبان إذا غم الهلال، فقد جاء عن الإمام مالك نفسه فيما إذا توالى الغيم شهورًا أنه يُحكم بكمال عدة الجميع [٩٠، جـ١، ص٥٠٩؛ ٩١، جـ١، ص٣٥٢]، وفي *المدونة* ورد عنه القول بأنه لا ينبغي أن يصام اليوم الأخير من شعبان الذي يُشك فيه أنه من رمضان، وأن من صام أول يوم من رمضان وهو لا يعلم أنه منه لم يجزئه عنه، وعليه القضاء [٩٢، جـ١، ص١٨٢]. وفي رواية الليثي *للموطأ* جاء من مالك تقرير المنع من صيام وإجزاء يوم الشك عن الفريضة، وأن هذا هو ما أدرك عليه أهل العلم بالمدينة [٢٦، ص٢١٠]. ونص ابن عبدالبر على أنه: «لا يجوز لأحد صوم يوم الشك خوفًا من أن يكون من رمضان» [٩٣، جـ١، ص٣٤٨]. ويشير ابن رشد الحفيد إلى إكمال المدة إذا غُم الهلال في كل من الصيام والفطر باعتباره هو مذهب الجمهور، ويقول: «فمذهب الجمهور في هذا لائح» [٩٤، جـ١، ص٣٣٣]. وأطلق عدد من فقهاء المالكية القول بإكمال المدة إذا غم الهلال [٣٢، جـ٢، ص٢٩٣؛ ٩٥، جـ٢، ص٣٨؛ ٩٦، جـ١، ص٣٥٢؛ ٩٧، ص٣٢٨؛ ٩٨، ص٧٩]. وجاء في *مختصر خليل* أن يوم ليلة الغيم من آخر شعبان هو يوم

الشك، وأنه لا يصام احتياطا [٩٩، ص٧٠]. ووفقًا لكلام شراح *المختصر*، فإن الاحتياط في كلامه يعني الاحتياط لرمضان. وقد تتابع الشراح وآخرون غيرهم على تقرير منع صيام هذا اليوم، وأن صيامه لا يجزىء أداء للفريضة، وأن على من صامه القضاء إن بان أنه من رمضان [٩٠، جـ١، ص ص٥١٣-٥١٤؛ ١٠٠، جـ٢، ص١٩٥؛ ١٠١، جـ٢، ص٢٣٨؛ ١٠٢، جـ١، ص ص٣٨٩-٣٩٠؛ ١٠٣، جـ١، ص١٤٥؛ ١٠٤، جـ٤، ص٥١٤؛ ١٠٥، ص ص٣٢٨-٣٢٩؛ ١٠٦، جـ١، ص١٣٢؛ ١٠٧، جـ١، ص١٣٢؛ ١٠٨، ص١٣٥].

وخلاصة القول فيما جاء عند المالكية في الموضوع أنه باستثناء ما تقدم في عرض القول بالمذهب الثاني عن ابن رشد وفي عرض القول بالمذهب الثالث عن ابن دقيق، فإنه لا يعرف لأحد منهم خلاف في منع الاحتياط للفريضة بصيام يوم الشك، وفي أن صيامه لا يجزىء عنها إن بان أنه من رمضان. غير أنه ينبغي أن يذكر أن من المالكية من جاء عنه أن الثلاثين من شعبان يعد منه جزما، فلا يصير هذا اليوم بسبب الغيم ونحوه يوم شك، فهذا ما كثر نقله عن ابن عبدالسلام من فقهائهم [٩٠، جـ١، ص٥١٣؛ ١٠٠، جـ٢، ص١٩٥؛ ١٠٢، جـ١، ص٣٨٩؛ ١٠٣، جـ١، ص١٤٥؛ ١٠٩، جـ٢، ص٢٣٨]، كما يظهر من كلام آخرين من المالكية موافقته في الأخذ به [٣٣، جـ٢، ص١٥٤؛ ١٠٠، جـ٢، ص١٩٥؛ ١٠٩، جـ٢، ص٢٣٨]. وخلافًا لهذا الرأي فإن ظاهر كلام أكثرهم يفيد موافقة خليل في تسمية اليوم المذكور بيوم الشك [٩٠، جـ١، ص ص٥١٣-٥١٤؛ ٩٥، جـ٢، ص٣٨؛ ١٠١، جـ٢، ص٢٣٨؛ ١٠٢، جـ١، ص٣٨٩؛ ١٠٣، جـ١، ص١٤٥؛ ١٠٤، جـ٤، ص٥١٤؛ ١٠٥، ص٣٢٨؛ ١٠٨، ص١٣٥]، لأن الشك حاصل عندئذ قطعا وفقًا لتعبير بعضهم [١١٠، جـ٢، ص١٩٥].

وفي مقتضى النهي عن صيام يوم الشك على وجه الاحتياط للفريضة يظهر أن كلا من الكراهة والتحريم مأخوذ به عند المالكية، فقد جاء ذلك مجملا في كلام بعضهم [١٠٩، جـ٢، ص٢٣٨]. وذكر الخرشي أن من فقهائهم من حمل ماتقدم من كلام *المدونة* في النهي عن صيام يوم الشك على التحريم، ويفيد كلام الخرشي نفسه أنه يأخذ به، فقد ذكر أن ظاهر خبر عمار — الآتي في أدلة هذا المذهب — يفيد ذلك دون أن يتأوله على غير ظاهره [١٠١، جـ٢، ص٢٣٨]. ومقابل هذا فقد صرح كثير منهم بترجيح القول بالكراهة [٩٠،

جـ١، ص٥١٤؛ ١٠٠، جـ٢، ص١٩٥؛ ١٠٢، جـ١، ص٣٩٠؛ ١٠٣، جـ١، ص١٤٥]، وذكر بعضهم أن الكراهة هي مقتضى أرجح الروايتين عند مالك [٣٣، جـ٢، ص١٩٤]، ومنهم من قصر كلامه في المسألة على الكراهة فلم يشر إلى التحريم جملة [١٠٨، ص١٣٥؛ ١١١، جـ١، ص٣٠٤]، بل نُقل عن بعضهم قوله بأن «الكافة مجمعون على الكراهة» [١٠١، جـ٢، ص٢٣٨].

وعند الشافعية لا يوجد — فيما تيسر الاطلاع عليه في الموضوع — ما يزاحم هذا المذهب سوى ما تقدم عن بعضهم من العمل بالحساب، فقد توارد كلام كثير من فقهائهم على تقرير الأخذ به على اختلاف بينهم في العبارة، فيستفاد الأخذ به فيما جاء عن بعضهم من إطلاق القول بتحريم التقدم على رمضان بصيام يوم أو يومين [٣١، جـ٤، ص١٢٩]، وقد جزم النووي بتحريم ذلك مالم يكن عادة أو على وجه الصلة بما قبله، ثم قال: «هذا هو الصحيح في مذهبنا» [٣٠، جـ٧، ص١٩٤]، بل ونص جمع من الشافعية على تحريم صيام النصف الثاني من شعبان بلا سبب، كعادة تطوع أو صلة بما قبله [٣٩، جـ١، ص٢٠٦؛ ٤٠، جـ١، ص ص٤٣١-٤٣٢؛ ١١٢، جـ٢، ص٦١؛ ١١٣، جـ١، ص٤٣٢؛ ١١٤، جـ١، ص١٢١]. وصرح آخرون بوجوب استكمال شهر شعبان إذا غُم على الناس في آخره، ففي تقرير هذا المعنى يقول الشيرازي: «ولا يجب صوم رمضان إلا برؤية الهلال، فإن غُم عليهم وجب عليهم أن يستكملوا شعبان ثم يصوموا» [١١٥، جـ١، ص١٧٩]. ويقول النووي في شرحه لذلك: «قال أصحابنا وغيرهم: ولا يجب صوم رمضان إلا بدخوله، ويعلم دخوله برؤية الهلال، فإن غم وجب استكمال شعبان ثلاثين ثم يصومون، سواء كانت السماء مصحية أو مغيمة، غيما قليلا أو كثيرًا» [٢٩، جـ٦، ص٢٧٠]. وفي *منهاج الطالبين* يقول النووي: «ولو نوى ليلة الثلاثين من شعبان صوم غد عن رمضان إن كان منه، فكان منه، لم يقع عنه إلا إذا اعتقد كونه منه بقول من يثق به» [١١٦، ص٣٥]، وجاءت هذه العبارة بنصها في كلام للشربيني في الموضوع [٣٩، جـ١، ص٢٠٤]. وفي عبارة أخرى في صوم يوم الشك احتياطا عن رمضان يقول الشربيني: «وهو ممتنع قطعا، فإن قيل: هلا استُحب صومه إن أطبق الغيم خروجًا من خلاف الإمام أحمد حيث قال بوجوب صومه حينئذ؟ أُجيب بأنا لا نراعي الخلاف إذا خالف سنة صريحة» [٣٩، جـ١، ص٢٠٦؛ ١١٧، جـ١، ص٤٣٣].

ويُذكر هنا أن الشربيني قد توقف عند سكوت النووي عن حكم صوم الثلاثين من شعبان إذا غم الهلال عند تناوله في *المنهاج* حكم صيام يوم الشك [١١٧، جـ١، ص٤٣٣]، فلتفسير هذا السكوت ينبغي التنبيه إلى أن المعتمد عند كثير من فقهاء الشافعية هو أن الثلاثين من شعبان لا يُعد إذا غُم الهلال ليلته يوم شك، بل هو عندهم في هذه الحال من شعبان جزما. والنووي ممن يرى هذا الرأي وفقًا لصريح كلامه، حيث يقول في بيان معنى يوم الشك: «وهو يوم الثلاثين من شعبان إذا تحدث الناس برؤيته، أو شهد بها صبيان أو عبيد أو فسقة، وليس إطباق الغيم بشك» [١١٦، ص٣٦] ونحو هذا جاء في *الروضة* مذيلا بأنه «هو الصحيح المعروف» [١١٨، جـ٢، ص٣٦٧]. ويظهر من كلام بعض الشافعية متابعة النووي في أن الثلاثين من شعبان لا يكون بسبب الغيم يوم شك [١١٤، جـ١، ص١٢١؛ ١١٧، جـ١، ص٤٣٤؛ ١١٩، جـ٢، ص٦١].

وهذا في حال إطباق الغيم إذا لم يتحدث الناس بالرؤية؛ فأما في حال التحدث بالرؤية مع إطباق الغيم ففيه عندهم كل من القول بالشك وعدمه، فمنهم من ذهب إلى أن هذا اليوم يعد من شعبان بلا شك أيضًا [١١٧، جـ١، ص٤٣٣؛ ١٢٠، ص٢٢٥؛ ١٢١، جـ٣، ص١٧٥]، ويُفهم من كلام بعضهم أن التحدث بالرؤية في حال إطباق الغيم يورث الشك، إذ نصوا على أنه إذا أطبق الغيم ولم يتحدث الناس بالرؤية فاليوم ليس بيوم شك، ومفهوم هذا هو أنه يصير يوم شك بتحدث الناس بالرؤية عندئذ [٣٩، جـ١، ص ص٢٠٦-٢٠٧؛ ٤٠، جـ١، ص٤٣١؛ ١١٤، جـ١، ص١٢١؛ ١١٧، جـ١، ص٤٣٤]. وكذلك جاء عند الشافعية القول بكل من الشك وعدمه فيما إذا وجد غيم غير مطبق، بحيث يمكن أن يرى الهلال من خلاله تارة ويختفي تارة [١١٩، جـ٢، ص٦١]. وقد جاء في *الروضة* تفصيل في ذلك ختمه النووي بتصحيح أنه ليس بشك أيضًا [١١٨، جـ٢، ص٣٦٧]، وتابعه الرملي في تصحيحه [١٢١، جـ٣، ص١٧٦]، وقد علق بعضهم على تصحيح النووي نفي الشك في هذه الحال بقوله: «وهو المعتمد» [١١٢، جـ٢، ص٦١]. ولهذا الخلاف المتشعب عند الشافعية في وقوع الشك بسبب الغيم فإنه ينبغي أن لا يُكتفى في أخذ رأي أحد منهم في الموضوع بما يراه في حكم صيام يوم الشك مالم يتبين أن هذا الوصف عنده يسري على الثلاثين من شعبان في حال الغيم ونحوه.

ولقد زعم بعض متأخري الشافعية أنه فيما يتعلق بصيام الثلاثين من شعبان في حال الغيم

فإنه لا فائدة للخلاف في اعتبار هذا اليوم يوم شك أو أنه من شعبان بلا شك، ففي تعليق الشبراملسي على ما نقله الرملي من الخلاف عندهم في حصول الشك وعدمه بالغيم غير المطبق قال: «انظر ما فائدة الخلاف مع أنه يحرم صومه على كل تقدير،» ثم عاد وذكر ما قد يقال به من فائدة لا تتعلق بالصوم بل بالتعاليق، باعتبار أن معرفة حقيقة يوم الشك تفيد في الرجوع إليه لو تعلق به طلاق ونحوه [١٢٢، جـ٣، ص١٧٦]، ونحو هذا جاء في كلام البجيرمي أيضًا [١٢٣، جـ٢، ص٣٣٥]. ويظهر أن الأمر ليس كما زعما، فللخلاف المذكور ثمرة تتعلق بالصوم ذاته لا بالمتعلقات فحسب، فعلى القول بأن اليوم المذكور من شعبان جزما وليس بيوم شك فإن الظاهر هو الجزم بتحريم صيامه أداء للفريضة، إذ لا وجه ولا شبهة للاحتياط بصيامه عندئذ مع الجزم بأنه ليس من رمضان، وينضم إلى هذاما تقدمت الإشارة إليه من النص عند الشافعية على تحريم صيام النصف الأخير من شعبان على غير عادة أو صلة بها قبله، وأما على القول بأنه يوم شك فإن كلا من الكراهة والتحريم محتمل، فلا يصح الزعم بأن صومه يحرم على كل تقدير، وقد وقع في كلام الشافعية التردد في يوم الشك بين كل من هذين الوجهين، فعده بعضهم مما يحرم صيامه [١١٣، جـ١، ص٤٣١]، ومنهم من ذكر أن التحريم هو المعتمد عندهم [٣٩، جـ١، ص٢٠٦]، وخلافا لهذا صرح آخرون بالكراهة [١٢٤، ص١٩؛ ١٢٥، ص٧٤]، ونَقل بعضهم عن الإسنوي أن القول بالكراهة هو المعروف المنصوص الذي عليه الأكثرون [٣٩، جـ١، ص٢٠٦؛ ١١٤، جـ١، ص١٢١].

وفي الفقه الحنبلي جاء ما يفيد التوجه إلى الأخذ بهذا المذهب في رواية مما نقل عن الإمام أحمد في الموضوع، فقد جاء عنه في الثلاثين من شعبان إذا غم الهلال أنه «لا يجب صومه، ولا يجزئه عن رمضان إن صامه» [١، جـ٣، ص٨٩]، كما ذكر ابن تيمية أن مذهب أحمد في إحدى الروايات عنه هو النهي عن صومه، وأن رواية النهي هذه هي اختيار طائفة من أصحاب أحمد، وذكر منهم أبا الخطاب وابن عقيل وأبا القاسم بن مندة الأصفهاني، ولكنه لم يذكر عندئذ مقتضى النهي عندهم هل هو التحريم أو التنزيه، وهما قولان أجمل ابن تيمية ذكر تفرعهما عن القول بالنهي عند القائلين به منهم [٦١، جـ٢٥، ص ص٩٨-٩٩]. ولقد ذكر صاحب *الفروع* وغيره رواية النهي هذه ومن أخذ بها، كما ذكرما قيل في حملها على الكراهة أو التحريم [٢، جـ٣، ص٦؛ ٥، جـ٣، ص ص٩-١٠؛ ١١، جـ٢، ص ص٥٥٧-٥٥٩]، وأجمل المرداوي ما قيل في هذه الرواية من الكراهة أو التحريم بقوله: «فعلى هذه الرواية قيل يكره صومه، وذكره ابن

عقيل رواية، وقيل النهي للتحريم، ونقله حنبل، ذكره القاضي» [٧، جـ٣، ص٢٧٠؛ ٧٣، جـ٣، ص١٠].

ومن الإمامية جاء عن المفيد ما يفيد التوجه إلى إطلاق النهي عن صيام يوم الشك، فكما تقدمت الإشارة إليه — عند عرض قولهم بالمذهب الثاني — فإن النجفي ذكر أنه قد حُكي عنه كراهة صيام يوم الشك بإطلاق [٧٦، جـ١٦، ص٢٠٨]، ومع أن النجفي وصف هذا المحكي عن المفيد بالشذوذ ومخالفة النصوص والإجماع — كما تقدم ذكره — فإنه هو نفسه قد نقل ما يفيد التوجه إليه فيما روي عن الصادق من إطلاق النهي عن صوم «اليوم الذي يُشك فيه» [٧٦، جـ١٦، ص٢٠٨]، وأنه قال بالقضاء على من صامه [٧٦، جـ١٦، ص ص٢٠٧ ـ ٢٠٨]، إلا أن النجفي أخذ هنا بما أخذ به صاحب *الانتصار* من تأول النهي عن صوم يوم الشك على أنه نهيٌ عن صيامه بنية الفرض فحسب [٧٤، ص٦٢؛ ٧٦، جـ١٦، ص٢٠٨].

وعلى هذا المذهب بعض الزيدية، فقد ذكر صاحب *الروض النضير* أن منهم من فهم من عدم صيام علي يوم الشك عدم وجوبه، ثم استدرك على هذا بقوله: «صوابه أن يقال: فيكون صيامه غير مستحب،» ووجه استدراكه هذا بأن عليا لا يعدل عن الأفضل [٤٨، جـ٣، ص٧٩]، ثم ذكر أن أقل أحوال النهي عن صوم يوم الشك كونه للكراهة [٤٨، جـ٣، ص٨٠]، وقد أكد السياغي انتصاره للنهي عن صيام يوم الشك بما ساقه من مناقشات على حجج القائلين بخلافه [٤٨، جـ٣، ص ص٨٢-٨٤].

وفي الفقه الإباضي يوجد توجه ظاهر إلى الأخذ بهذا المذهب، فمما لا يجوز الصوم فيه من الأيام عندهم عد الجناوني يوم الشك، وقد أطلق تعريف هذا اليوم بأنه يوم الثلاثين من شعبان، وهو ما يفيد احتمال وقوع الشك في كل من حالي الصحو والغيم [١٢٦، ص١٥٠]. ويتأكد هذا التوجه في كلام آخرين من فقهاء الإباضية بعبارات أكثر تفصيلاً وبيانا، ومن ذلك كلام للجيطالي ذكر فيه ما قيل في صيام يوم الشك، وقد نقل عن عامة فقهائهم عدم جواز صيامه، وذكر أن المعمول به عندهم هو الإمساك يوم الشك حتى ينتشر الناس، فإن صح أنه من رمضان أتموا وإلا أفطروا، ثم صرح بوجوب القضاء حينئذ على من أتم ومن أفطر إذا تبين أنه منه [١٢٧، جـ٢، ص ص٦٦-٦٧]. ويقول الثميني: «وإن غُم وتعذرت الرؤية وجب الإكمال وعليه الأكثر، وعُرِف اليوم الذي يُشك فيه أنه من رمضانِ أو شعبان بيوم الشك، فهل حَرُم صومُه

وعـصـى صائـمـة؟ أو كُرِه؟ أو مُخيرٌ فيه؟ أو هو أحـوط؟ أقـوال» [١٢٨، جـ٣، ص ص٣٢٧ - ٣٢٨]. وقد علق اطفيش على ما جاء في هذه العبارة من أن الإكمال هو الذي عليه الأكثر بقوله: «وهو قول أصحابنا»، ثم عاد إلى تأكيد ذلك في تعليقه على ما جاء في العبارة ذاتها من القول بالتحريم والمعصية، فذكر أيضًا أن هذا هو قول عامة أصحابهم [٣٤، جـ٣، ص ٣٢٧]، ولم يظهر من تعليقه على بقية العبارة ما يفيد بأن منهم من يرى شيئًا مما أشار إليه الثميني من الأقوال الأخرى [٣٤، جـ٣، ص ص٣٢٨-٣٢٩]، إلا أن من الإباضية من يأتي كلامه في حكاية الأقوال المختلفة في الموضوع على وجه قد يحتمل أو يوهم أن لكل منها من يأخذ به عندهم [١٢٩، ص١٠٢؛ ١٣٠، جـ١، ص١٤٠].

ويبدو أن ابن حزم الظاهري ممن يأخذ بهذا المذهب، فقد أطلق القول بتحريم صيام يوم الشك الذي من آخر شعبان وفقا لعبارته، ونص كلامه هو: «ولا يجوز صوم يوم الشك الذي من آخر شعبان، ولا صيام اليوم الذي قبل يوم الشك المذكور، إلا من صادف يوما كان يصومه، فيصومهما حينئذ للوجه الذي كان يصومهما له، لا لأنه يوم شك، ولا خوفا من أن يكون من رمضان» [٤٧، جـ٤، ص٤٤٤]. ومما ساقه في مقام الاستدلال لذلك بعض ما سيأتي في أدلة هذا المذهب من أخبار الإكمال إذا غُم الشهر، وهذا يفيد أن مما يحرم بسبب الشك صيامه لغير عادة تطوعا يشمل عنده الثلاثين من شعبان إذا حال الغيم ونحوه دون رؤية الهلال.

ومن المتأخرين توجه إلى الأخذ بهذا المذهب الشوكاني، وذلك فيما ظهر من استدلاله له ومعارضته لما يخالفه [٤٩، جـ٤، ص ص٢١٣-٢١٧؛ ١٣١، جـ٢، ص١١٥].

الاستدلال لهذا المذهب

لقد تبين من عرض القول بهذا المذهب ما تقدمت الإشارة إليه من أن القائلين به مختلفون في مسألتي الإجزاء ومقتضى النهي؛ فأما الاستدلال في مسألة الإجزاء فإن منه ما يتعلق بما يراه كل طرف في نية العبادة من حيث جواز الإطلاق، أو الترديد، أو وجوب التعيين والجزم، والبحث في هذا يخرج عن موضوع الدراسة كما تقدم التنبيه إليه في ختام الاستدلال للمذهب الرابع، وإنما يُمكن أن يُذكر هنا أن مما يُستدل به للقول بالإجزاء عند من يقول به من أصحاب هذا المذهب أن من صام يوم الشك، فبان أنه من رمضان، يكون

قد شهد الشهر فصامه، ومن ثم فقد تحقق منه القيام بالتكليف مع وجود النية أو أصلها [٥١، جـ١، ص ص١١٩-١٢٠]. ومما ينهض عليه القول بعدم الإجزاء عند من يقول به عدم الجزم بالنية [١٠٨، ص١٣٥]، أو «تزلزل النية» وفقًا لتعبير بعضهم [١٠١، جـ٢، ص٢٣٨؛ ١٠٤، جـ٤، ص٥١٤]، ويظهر أن المقصود هو أن تعيين النية للفريضة واجب، وتعيينها متعذر مع الشك.

وأما الاستدلال في الخلاف بين أصحاب هذا المذهب في مقتضى النهي فهو ملابس عندهم للاستدلال لعدم مشروعية الاحتياط، إذ تُوجه بعض أدلة عدم المشروعية في كلام بعضهم على الوجه الذي ينتج ما يراه في ذلك من الكراهة أو التحريم. وفيما يلي عرض لأهم ما جاء في الاستدلال للقول بعدم مشروعية الاحتياط بصيام الثلاثين من شعبان إذا غُم الهلال، مع بيان ما قد يراه في الأدلة كل من القائلين بالكراهة أو التحريم من وجوه في تأييد ما يرون:

١ - عن محمد بن زياد عن أبي هريرة أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «صوموا لرؤيته، وأفطروا لرؤيته، فإن غمي عليكم فأكملوا عدة شعبان ثلاثين» [٢١، جـ٤، ١١٩]. وفي رواية أخرى لابن زياد جاء هذا الخبر بلفظ: «صوموا لرؤيته، وأفطروا لرؤيته، فإن غمي عليكم فأكملوا العدد» [٢٢، جـ٧، ص١٩٣]. وفي رواية ثالثة له أيضًا جاء آخر الخبر بلفظ: «فعدوا ثلاثين» [٢٢، جـ٧، ص١٩٣؛ ٢٨، جـ٢، ص ص٤١٥، ٤٣٠، ٤٥٤، ٤٥٦].[٢٠] وفي رواية الأعرج عن أبي هريرة جاء الخبر بلفظ: «إذا رأيتموه فصوموا، وإذا رأيتموه فأفطروا، فإن أغمي عليكم فعدوا ثلاثين» [٢٢، جـ٧، ص١٩٤؛ ٢٨، جـ٢، ص٢٨٧].[٢١] وفي رواية عكرمة عن ابن عباس جاء الخبر بلفظ: «لا تستقبلوا الشهر استقبالا، صوموا لرؤيته، وأفطروا لرؤيته، فإن حال بينكم وبين منظره سحابة أو قترة فأكملوا العدة ثلاثين يومًا» [١٢، جـ٢، ص٩٨؛ ١٣، جـ٢، ص ص١٥٧-١٥٨؛ ٢٣، جـ٣، ص٢٠٤: ٢٤، جـ٢، ص

---

٢٠ اللفظ لمسلم ولأحمد في بعض طرق الخبر عن ابن زياد عنده.

٢١ اللفظ لمسلم، ولا يختلف لفظ أحمد إلا بكلمة «غم» بدلاً من «أغمي» عند مسلم. ويلاحظ أن الشائع بين العلماء في معنى «غُم» في الأخبار المذكورة نحوها أنه من الغيم، أي سُتر الهلال عنكم بالغيم ونحوه، إلا أنه جاء عن البعض أنه بمعنى التبس العدد، من قِبَل الغم أو الشك في الرؤية، وأنه لو كان من باب الغيم لكان اللفظ غيم عليكم [١٠٥، ص٣٢٨].

ص٢-٣؛ ٢٧، جـ٥، ص ص٢٤١، ٢٤٢؛ ٢٨، جـ١، ص٢٢٦؛ ٤٢، جـ٤، ص ص١٥٣-١٥٤؛ ٨٠، جـ١، ص ص٤٢٤-٤٢٥].[22] وفي رواية ذكرها ابن حزم عن ابن عباس من طريق عمرو بن دينار جاء الخبر بلفظ: «صوموا لرؤيته، وأفطروا لرؤيته، فإن أغمي عليكم فعدوا ثلاثين. قالوا: يا رسول الله ألا نقدم بين يديه يوما أو يومين؟ فغضب وقال: لا» [٤٧، جـ٤، ص ص٤٤٤ - ٤٤٥]. وفي رواية عن نافع عن ابن عمر جاء الخبر بلفظ: «صوموا لرؤيته، وأفطروا لرؤيته، فإن أغمي عليكم فأقدروا له ثلاثين» [١٣، جـ٢، ص١٦١؛ ١٤، جـ٤، ص١٥٦؛ ٢٢، جـ٧، ص١٩٠].[23] وفي رواية عن عبدالله بن دينار عن ابن عمر جاء الخبر بلفظ: «الشهر تسع وعشرون ليلة، فلا تصوموا حتى تروه، فإن غم عليكم فأكملوا العدة ثلاثين» [٢١، جـ٤، ص١١٩]. وعن عبدالله بن قيس أنه قال: «سمعت عائشة تقول: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يتحفظ من شعبان مالا يتحفظ من غيره، ثم يصوم لرؤية رمضان، فإن غُم عليه عد ثلاثين يوما ثم صام» [١٣، جـ٢، ص ص١٥٦-١٥٧؛ ١٥، جـ٢، ص٢٩٨؛ ٢٣، جـ٣، ص٢٠٣؛ ٢٨، جـ٦، ص١٤٩؛ ٤٦، جـ٤، ص٢٠٦؛ ٨٠، جـ١، ص٤٢٣].[24]

ففي هذه الأخبار تمسك كثير من أصحاب هذا المذهب في الاستدلال له، وذلك باعتبارها صريحة في إكمال المدة ثلاثين يوما إذا حال الغيم ونحوه دون رؤية الهلال، فيُحمل على هذا المعنى ما جاء في الرواية الواردة عن ابن عمر من الأمر بالتقدير على وجه الإجمال [٢٩، جـ٦، ص٢٧٠؛ ٣٠، جـ٧، ص١٨٩؛ ٣١، جـ٤، ص١٢١؛ ٣٢، جـ٢، ص٢٩٣؛ ٣٣، جـ٢، ص١٥٤؛ ٤٩، جـ٤، ص٢١٣]. ففي بيان رأي القائلين بهذا

---

٢٢ صححه الحاكم واللفظ له، وقريب منه لفظ ابن خزيمة. وقال فيه الترمذي: «حديث ابن عباس حديث حسن صحيح.» ويُلاحظ أن الخبر قد خُتم في بعض طرقه عند أحمد بلفظ: «فأكملوا العدة، والشهر تسع وعشرون، يعني أنه ناقص» [٢٨، جـ١، ص٢٥٨].

٢٣ اللفظ لمسلم.

٢٤ اللفظ لأبي داود، وألفاظه عندهم متقاربة، وقال الحاكم: «هذا حديث صحيح على شرط الشيخين.»، وقال الدارقطني في سننه: «هذا إسناد حسن صحيح،» وقد ذكر الزيلعي اعتراض ابن الجوزي على هذا التصحيح من الدارقطني، ثم ساق ما قيل في دفع هذا الاعتراض، فيراجع المستزيد لبيان حال الخبر تفصيل كلام الزيلعي في ذلك [٤٣، جـ٢، ص٤٣٩].

المذهب في الجمع بين ألفاظ الأخبار المذكورة في هذا الاستدلال واللفظ المجمل المشار إليه عن ابن عمر يقول ابن رشد الحفيد: «فوجب أن يحمل المجمل على المفسر، وهي طريقة لا خلاف فيها بين الأصوليين، فإنهم ليس عندهم بين المجمل والمفسر تعارض أصلاً» [٩٤، جـ١، ص٣٣٣].

وفي الاستدلال بحصر أيام الشهر في بعض هذه الأخبار نُقل عن ابن العربي قوله: «معناه حصره من جهة أحد طرفيه، أي أنه يكون تسعا وعشرين وهو أقله، ويكون ثلاثين وهو أكثره، فلا تأخذوا أنفسكم بصوم الأكثر احتياطا، ولا تقتصروا على الأقل تخفيفا، ولكن اجعلوا عبادتكم مرتبطة ابتداء وانتهاء باستهلاله» [٣١، جـ٤، ص١٢٣]. وهذا الكلام وإن جاء عن ابن العربي في معنى خبر ابن عمر في حصر أيام الشهر بتسعة وعشرين يوما — كما هو هنا من طريق ابن دينار، وكما هو في أدلة المذهب الثاني من طريق نافع — فإن فيه إشارة إلى ما جاء في بعض الأخبار من أن الشهر يكون ثلاثين يومًا كما يكون تسعة وعشرين، ومن ذلك ما جاء عن ابن عمر نفسه على ما تقدم في ثاني الاعتراضين على الاستدلال الأول للعمل بالحساب.

ومن وجه آخر جاء عن الطحاوي أن إكمال المدة المأمور به في هذه الأخبار ناسخ لما جاء في بعض روايات خبر ابن عمر من إجمال التقدير، وأن التقدير المجمل يعني قبل النسخ أن يُنظر إلى سقوط القمر الليلة الثانية لليلة الشك، فإن سقط لمنزلة واحدة فهو هلال تلك الليلة، وإن سقط لمنزلتين فهو هلال ليلة الشك، فيجب عندئذ القضاء [٢٠، ص٢١١]، وقد ناقش ابن رشد هذا التفسير للتقدير بما لا حاجة لنقله بعد ذكر أن القائل به يرى أنه منسوخ.

وفي الأمر بإكمال المدة في هذه الأخبار تمسك بعض الشافعية في تأييد ما يراه جمهورهم من أن الثلاثين من شعبان لا يُعد في حال الغيم يوم شك [١١٩، جـ٢، ص٦١]، وفي ذلك يقول الرملي: «لأنا تُعُبِّدنا فيه بإكمال العدة، فلا يكون هو يوم شك، بل يكون من شعبان للخبر المار، ولا أثر لظننا رؤيته لولا السحاب لبعده عن الشمس» [١٢١، جـ٣، ص١٧٦].

مناقشة هذا الاستدلال

لقد عارض ابن قدامة ما تقدم من ألفاظ خبر إكمال المدة عن أبي هريرة من طريق ابن زياد برواية عنه عند مسلم وغيره من طريق سعيد بن المسيب بلفظ: «إذا رأيتم الهلال فصوموا، وإذا رأيتموه فأفطروا، فإن غم عليكم فصوموا ثلاثين يوما» [١٤، جـ٤، ص١٥٦؛ ١٦، جـ١، ص٥٣٠؛ ٢٢، جـ٧، ص١٩٣؛ ٢٨، جـ٢، ص٢٦٣]،[٢٥] وذلك باعتبار أن رواية سعيد هذه أولى بالتقديم، وأيد ابن قدامة رأيه هذا بقوله — مشيراً إلى سعيد —: «لإمامته، واشتهار عدالته، وثقته، وموافقته لرأي أبي هريرة ومذهبه، ولخبر ابن عمر الذي رويناه» [١، جـ٣، ص٩١]. وخبر ابن عمر المشار إليه هنا هو ما جاء التقدير فيه مجملاً، وتقدم نصه في الاستدلال للمذهب الثاني، وكان ابن قدامة وغيره من القائلين بمشروعية صيام يوم الغيم قد تمسكوا به في الاستدلال لمذهبهم أيضًا، ويبدو أن وجه هذه المعارضة هو أنه لا دليل في رواية سعيد على منع صيام الثلاثين من شعبان إذا غم الهلال، وإنما جاء فيه النص على إكمال الصيام ثلاثين يوما.

وقد تابع بعض الحنابلة ابن قدامة في سياق هذا الاعتراض [٢، جـ٣، ص ص٥-٦]، وذكره منهم ابن القيم، وزاد عليه ما أثاره الإسماعيلي من أن رواية الخبر بلفظ «فأكملوا عدة شعبان ثلاثين» إنما تفرد بها البخاري عن آدم عن شعبة، خلافا لرواية الخبر من طرق كثيرة أخرى عن شعبة لم يرد فيها التصريح بإكمال عدة شعبان ثلاثين، فيجوز أن يكون آدم — شيخ البخاري — قد قال ذلك على وجه التفسير للخبر، ثم استشهد ابن القيم لهذا برواية الخبر عند الدارقطني من طريق آدم عن شعبة أيضا بلفظ: «عدوا ثلاثين، يعني عدوا شعبان ثلاثين.» وقال الدارقطني عندئذ: «وأخرجه البخاري عن آدم عن شعبة وقال فيه: فعدوا شعبان ثلاثين، ولم يقل: يعني» [١٣، جـ٢، ص١٦٢]، ثم قال ابن القيم: «وهذا يدل على أن قوله «يعني» من بعض الرواة، والظاهر أنه آدم، وأنه قوله» [١٨، جـ٣، ص٢١٦].

---

٢٥ اللفظ لمسلم وابن ماجه وأحمد، وقريب منه جدًا لفظ عبدالرزاق. وباللفظ المذكور جاء الخبر عند احمد من طريق أبي سلمة [٢٨، جـ٢، ص٢٥٩]، كما جاء عنده بهذا اللفظ من طريق الزهري عن ابن المسيب وأبي سلمة أو أحدهما [٢٨، جـ٢، ص٢٨١].

كما اعتراض ابن قدامة على الرواية الواردة في الاستدلال هنا عن ابن عمر بأنها: «مخالفة للرواية الصحيحة المتفق عليها، ولمذهب ابن عمر ورأيه» [١، جـ٣، ص٩١]. والرواية المشار إليها في كلامه هذا بأنها الرواية الصحيحة هي أيضًا الرواية التي جاء فيها إجمال التقدير كما تقدم التنبيه إليه قريبًا.

ويبدو أن كلا من هذه الاعتراضات لا يسلم من دفع معتبر، فالاعتراض برواية سعيد ابن المسيب يمكن أن يُدفع بأنه لا يلزم منها تقديم ولا تأخير لأي من الروايتين المذكورتين على الأخرى، وذلك باعتبار أن رواية سعيد إنما تنص على إكمال شهر رمضان، ورواية ابن زياد إما أن تكون في إكمال كل من شهري شعبان ورمضان، وهو ما يقتضيه إطلاق الأمر بالإكمال، وعلى هذا فإنها تتفق مع رواية سعيد في إكمال رمضان ولا تتعارض معها في إكمال شعبان، وإما أن تكون خاصة في إكمال شعبان، وذلك فيما لو حملت الألفاظ المطلقة في الإكمال على لفظ البخاري المصرح بإكمال شعبان، وعلى هذا الوجه الأخير تكون رواية ابن زياد قد تناولت مالم تتناوله الرواية الأخرى أصلاً. هذا إلى جانب أن رواية ابن زياد قد جاءت عند كل من البخاري ومسلم ولم ترد رواية سعيد عند البخاري، فينبغي أن يكون تقديم الرواية الواردة عندهما على الرواية الواردة عند أحدهما فقط هو الأولى وفقًا لمنهج ابن قدامة نفسه، وذلك حين دفع مقتضى لفظ «فأقدروا له ثلاثين» الوارد عن ابن عمر عند البخاري بما فهمه من لفظ «فأقدروا له» الوارد عنه عند الشيخين.

وبنحو هذا يمكن أن يجاب على ما نُقل عن الإسماعيلي في مسألة تفرد البخاري برواية التصريح بإكمال شعبان ثلاثين، وفي هذا ورد عن بعض العلماء قوله: «وما ذكره الإسماعيلي من أن آدم بن أبي إياس يجوز أن يكون رواه على التفسير من عنده للخبر فغير قادح في صحة الحديث، لأن النبي صلى الله عليه وسلم إما أن يكون قال اللفظين، وهو ظاهر اللفظ، وإما أن يكون قال أحدهما وذكر الراوي اللفظ الآخر بالمعنى، فإن اللام في قوله: فأكملوا العدة للعهد، أي عدة الشهر، والنبي صلى الله عليه وسلم لم يَخص بالإكمال شهرًا دون شهر إذا غم، فلا فرق بين شعبان وغيره، إذ لو كان شعبان غير مراد من هذا الإكمال لبينه» [٤٣، جـ٢، ص٤٣٨؛ ١٣٢، جـ٢، ص١٦٤].

وأما الاعتراض على رواية ابن عمر المصرحة بالتقدير ثلاثين بالرواية الأخرى عنه التي جاء التقدير فيها مجملاً، فيمكن أن يُدفع بأن رواية الخبر المصرحة هنا بالتقدير ثلاثين من

طريق نافع عند مسلم وغيره في معنى الرواية الأخرى الواردة هنا أيضًا عند البخاري من طريق عبدالله بن دينار. وعلى هذا فإن كلا من إجمال التقدير وبيانه قد جاء عن ابن عمر عند كل من البخاري ومسلم، وإن توحد طريق إجمال التقدير عندهما عن نافع واختلف طريق بيانه، فجاء عند مسلم عن نافع وعند البخاري عن ابن دينار، وهو اختلاف يندفع أثره بما تقرر من حمل المجمل على المبين على ما تقدم من كلام ابن رشد، كما أن الخبر لو لم يرد عن نافع إلا برواية الإجمال، وورد عن ثقة غيره بلفظ البيان لكان ينبغي قبول هذه الزيادة وفقًا لما تقرر عند أهل الفقه والحديث من قبول زيادة الثقة، لاسيما عند عدم التعارض [١٣٣، ص ص٤٠-٤١؛ ١٣٤، جـ١، ص ص٢١٣ ـ ٢١٨؛ ١٣٥، جـ١، ص ص٢٤٥-٢٤٧].

٢ ـ عن أبي سلمة عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: «لا يتقدمن أحدكم رمضان بصوم يوم أو يومين، إلا أن يكون رجل كان يصوم صومه فليصم ذلك اليوم» [١٢، جـ٢، ص ص٩٦-٩٧؛ ١٣، جـ٢، ص ص١٥٩-١٦٠؛ ١٥، جـ٢، ص٣٠٠؛ ١٦، جـ١، ص٥٢٨؛ ٢١، جـ٤، ص ص١٢٧ ـ ١٢٨؛ ٢٢، جـ٧، ص١٩٤؛ ٢٤، جـ٢، ص٤؛ ٢٧، جـ٥، ص ص٢٣٩، ٢٤١؛ ٢٨، جـ٢، ص ص٢٨١، ٤٣٨، ٤٩٧؛ ٤٢، جـ٤، ص ص١٤٩، ١٥٤].[٢٦] وفي معنى هذا الحديث في النهي عن تقدم رمضان بالصيام ما جاء في الاستدلال الأول من رواية عمرو بن دينار عن ابن عباس لحديث إكمال المدة ثلاثين، فقد جاء فيها: «قالوا: يا رسول الله ألا نقدم بين يديه يوما أو يومين؟ فغضب وقال: لا» [٤٧، جـ٤، ص ص٤٤٤-٤٤٥].

فهذا الحديث جاء في سياق الاستدلال للنهي عن صوم يوم الشك عند أصحاب هذا المذهب، بل عده الشوكاني من أظهر الأدلة في ذلك، وقد ختم استدلاله به بقوله: «فإذا لم يكن هذا نهيا عن صوم يوم الشك فلسنا ممن يفهم كلام العرب، ولا ممن يدري بواضحه فضلاً عن غامضه» [١٣١، جـ٢، ص١١٥]. ولقد ساق بعض القائلين بالكراهة من أصحاب هذا المذهب الخبر دليلاً لذلك [٨٧، جـ٣، ص٦٣]، وأشار بعض الحنفية إلى أن النهي في الحديث يُحمل على ما قيل به عندهم من كراهة التحريم [٨١، جـ١، ص٤٤٤]، كما يظهر أن القائلين

٢٦ اللفظ للبخاري، ونحو هذا جاء في حديث ابن عباس عند أبي داود [١٥، جـ٢، ص٢٩٨].

بالتحريم يتمسكون بالخبر باعتباره عاما بتحريم استقبال رمضان بصيام يوم أو يومين دون عادة أو صلة بها قبله، فيدخل في عموم النهي استقبال رمضان بالصيام على وجه الاحتياط له [٣٠، جـ٧، ص١٩٤؛ ٣١، جـ٤، ص١٢٨]. وتعليقًا على ما ورد في بعض طرق الخبر من غضب النبي عليه الصلاة والسلام عندما سأله السائل عن التقدم بالصيام بقول ابن حزم: «نعوذ بالله من غضب رسول الله» [٤٧، جـ٤، ص ص٤٤٤-٤٤٥]. ويبدو أن ابن حزم يشير بهذا إلى أن مقتضى غضب الرسول صلى الله عليه وسلم هو التحريم.

٣ ـ عن صلة عن عمار بن ياسر أنه قال: «من صام يوم الشك فقد عصى أبا القاسم صلى الله عليه وسلم» [١٢، جـ٢، ص٩٧؛ ١٣، جـ٢، ص١٥٧؛ ١٤، جـ٤، ص١٦٠؛ ١٥، جـ٢، ص٣٠٠؛ ١٦، جـ١، ص٥٢٧؛ ٢١، جـ٤، ص١١٩؛ ٢٣، جـ٣، ص ص٢٠٤ ـ ٢٠٥؛ ٢٤، جـ٢، ص٢؛ ٢٧، جـ٥، ص ص٢٣٩، ٢٤٢، ٢٤٣؛ ٤٢، جـ٤، ص١٥٣؛ ٤٧، جـ٤، ص٤٤٥؛ ٨٠، جـ١، ص ص٤٢٣-٤٢٤].[٢٧] والاستدلال بهذا الخبر عند القائلين بالنهي عن ابتداء صيام الفريضة يوم الثلاثين من شعبان في حال الغيم يجب أن يقوم على اعتبار أن الخبر مرفوع، وأن يوم الثلاثين من شعبان يعد بسبب الغيم يوم شك. وكل من هذين الاعتبارين قد جاء القول به عند أصحاب هذا المذهب. فأما القول بأن اليوم المذكور يوم شك فهو ظاهر فيما تقدم من كلام كثير منهم، وقد نص بعض المتأخرين على أن صوم هذا اليوم هو بعينه صوم يوم الشك المنهِي عنه في كلام عمار [٧٩، جـ٢، ص٥]. وأما رفع الخبر فقد جاء القول به عندهم أيضًا، باعتبار أن الصحابي لا يقول ذلك من قِبل الرأي [٣١، جـ٤، ص١٢٠؛ ١٠٠، جـ٢، ص١٩٥]، وقد نُقل عن ابن عبدالبر قوله في الخبر: «هذا حديث مسند عندهم لا يختلفون في ذلك» [٣١، جـ٤، ص١٢٠؛ ٤٣، جـ٢، ص٤٤٢؛ ١٠٠، جـ٢، ص١٩٥].

---

٢٧ اللفظ للبخاري، وقد ذكره تعليقا. وجاء الخبر بهذا اللفظ موصولاً عند الحاكم، وذكر أنه صحيح على شرط الشيخين. كما جاء عند الآخرين موصولا أيضًا مع بعض الاختلاف في لفظه، وقال فيه الترمذي: «حديث عمار حديث حسن صحيح، والعمل على هذا عند أكثر أهل العلم من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم ومن بعدهم من التابعين.»

وللتـوفيق بين ما قد يفيده ظاهـر الخبر من تحريم صيام يوم الشك وما يراه بعض أصحاب هذا المذهب من كراهته فقط ذكر بعض المالكية أن ظاهر الخبر غير مراد، فوصف المخـالف بالعصيان إنـما هو كناية عن شدة الكراهة فحسب [١٠٤، جـ٤، ص٥١٤؛ ١٠٩، جـ٢، ص٢٣٨]. وهذا يعني أن من يرى التحريم يبقى على التمسك بظاهر الخبر دون تأوله على هذا الوجه الذي قد يُدفع بأنه لا دليل عليه، وقد أطلق ابن حجر العسقلاني القول بأن خبر عمار قد «استدل به على تحريم صوم يوم الشك» [٣١، جـ٤، ص١٢٠]. كما أن من المالكية أيضًا من جاء عنه التمسك بالخبر في اقتضاء التحريم [١٠١، جـ٢، ص٢٣٨].

مناقشة هذا الاستدلال

وفقًا لكلام بعض القائلين بالمذهب الرابع فإن هذا الخبر وغيره مما يتضمن النهي عن صوم يوم الشك — ومنه ما يلحقه الشك بسبب الغيم — يمكن حمله على النهي عن صومه بنية الفريضة فحسب [٧٤، ص٦٢؛ ٧٦، جـ١٦، ص٢٠٨]، وعلى هذا فإن النهي لا يشمل ما يقول به بعضهم من مشروعية صيامه احتياطا للفريضة بنية أنه من شعبان، كما قد يقال بهذا التأول لإخراج صيامه بترديد النية أيضًا من نطاق النهي المذكور.

ومن وجه آخر فمن الواضح أن التمسك في الموضوع بهذا الخبر ونحوه مما جاء في النهي عن صيام يوم الشك إنما يتوجه — كما تقدم ذكره — على التسليم بأن يوم الثلاثين من شعبان يُعد بسبب الغيم يوم شك، وهذا ما ينازع القائلين به فريقان من الفقهاء، أحدهما: من قال من أصحاب هذا المذهب أنفسهم إن اليوم المذكور يُعد من شعبان بلا شك، كما هو رأي النووي ومن وافقه من الشافعية. والثاني: من قال من أصحاب المذهب الرابع إن الثلاثين من شعبان لا يصير بسبب الغيم يوم شك، بل يعد من رمضان حكما. فعلى رأي كل من هذين الفريقين ينبغي أن يكون خبر عمار المتقدم — ونحوه في النهي عن صوم يوم الشك — في غير الموضوع، وقد أشار ابن قدامة إلى هذا المعنى فيما ذكره من أن النهي عن صوم يوم الشك محمول على الشك في حال الصحو [١، جـ٣، ص٩١].

ومن وجه ثالث فإن من العلماء من لم يُسلِّم برفع الخبر، فقد ذكر ابن القيم القول بوقفه على عمار عن جماعة ثم قال: «والحكم على الحديث بأنه مرفوع بمجرد هذا اللفظ لا

يصح، وإنما هو لفظ الصحابي قطعا» [١٨، جـ٣، ص٢٢١]. ومن القائلين بالنهي عن صيام يوم الشك أنفسهم من يرى أنه لا أصل للخبر المذكور [٥٧، جـ١، ص٢٣٤؛ ٨٤، جـ١، ص٤٤٤]، وهو ما يبدو أنه يعني القول بوقفه، فقد أشار الطحطاوي إلى قول الحصكفي بأنه لا أصل له وقال: «ذكر ذلك الزيلعي، وقال إنه يروى موقوفًا» [٨١، جـ١، ص٤٤٤]، وكان الزيلعي قد قال: «والمعروف هذا من قول عمار.» وذلك بعد أن استشكل استهلال صاحب *الهداية* للخبر بما يُشعِر أنه من كلام النبي صلى الله عليه وسلم [٤٣، جـ٢، ص٤٤٢].

ولقد أجاب ابن حجر عن هذا بأن الخبر وإن كان موقوفًا لفظا فإنه مرفوع حكما [٣١، جـ٤، ص١٢٠]. وأما المناقشتان الأوليان فلم يقف الباحث على ما يفيد دفعهما في كلام أصحاب هذا المذهب، إلا أنه يمكن أن يجاب عن الأولى بأن إبقاء النهي العام على عمومه هو الأصل فلا يُصرف عنه إلا بدليل، ولا يظهر أن فيما ذكره القائلون بمشروعية صيام يوم الشك — حال الغيم وغيره — ما يصلح دليلاً لصرف عموم النهي عن مقتضاه الأصلي. هذا فضلاً عن أن ما تنهض عليه المناقشة من القول بمشروعية الصيام احتياطًا للفريضة، مع الجزم بنية أنه من شعبان، أمر يحيل العقل تصوره، فصيام اليوم المذكور بنية أنه من شعبان نقيض لعقد النية في صيامه على الاحتياط للفريضة كما هو بين.

وأما المناقشة الثانية فيمكن أن يجاب عنها بأن إلحاق الثلاثين من شعبان برمضان حكما في حال الغيم ونحوه إنما يعد دعوى، فلا يلزم من تعارض هذه الدعوى مع اعتبار اليوم المذكور يوم شك سقوط الاستدلال بالخبر عند من لا يدعيها. وأما ما يراه بعض القائلين بعدم مشروعية الاحتياط بصيام هذا اليوم من أنه يُعد من شعبان جزما فهو لا يتعارض مع استدلال بعضهم الآخر بالخبر، بل إن من الممكن لمن يرى هذا الرأي الاستدلال به أيضًا، فيمكن أن يقال إنه إذا كان في الاحتياط للفريضة بصيام يوم الشك معصية فإن في الاحتياط لها بصيام يوم يُعد من شعبان بلا شك معصيةً من باب أولى.

٤ ـ قيل إن النبي عليه الصلاة والسلام قال: «لا يصام اليوم الذي يُشك فيه أنه من رمضان إلا تطوعا.» فقد ساق المرغيناني هذا اللفظ متمسكا به فيما انتهى إليه من كراهة صيام يوم الشك بنية رمضان، باعتبار أن الثلاثين من شعبان إذا غُم الهلال يُعد عند الحنيفة يوم شك، أو هو يوم الشك، على ما تقدم بيانه من كلامهم [٥١، جـ١، ص١١٩]، ويبدو

أن الكاساني قد تابع المرغيناني في ذلك، فقد جاء عنده نحو ما ورد عند المرغيناني من لفظ الخبر والاستدلال به [٨٩، جـ٢، ص٧٨].

ووفقًا لاطلاع الباحث فإن هذا الاستدلال لا يُعرف في كلام أحد من أصحاب هذا المذهب سوى المرغيناني وصاحبه، بل إن الباحث لم يتمكن من الوقوف على الخبر بلفظه المذكور في شيء من كتب الرواية، وإنما جاء عن أبي حنيفة بسنده عن أبي سعيد أن: «رسول الله صلى الله عليه وسلم نهى عن صيام اليوم الذي يُشك فيه أنه من رمضان» [١٣٦، ص٨٢]. [٢٨] ومن الحنفية أنفسهم من اعترض على هذا الاستدلال بأن الحديث المذكور لم يُعرف من قبل ولا أصل له [٥٧، جـ١، ص٢٣٤؛ ٨٣، جـ٢، ص٢٤٤]، ويقول العيني في تعليقه على الخبر: «هذا غريب جدًا، والشراح كلهم نقلوه على أنه حديث، ولم يبين أحد منهم ما حالـه» [٣، جـ٣، ص٦١٤]، واكتفى الزيلعي بالتعليق عليه بقوله: «قلت: غريب جداً» [٤٣، جـ٢، ص٤٤٠].

٥ ـ أن في صيام يوم الشك بنية الفريضة زيادة فيها، وهذا لا يجوز، كما أن فيه تشبها بأهل الكتاب لما زادوا في مدة صومهم، ويوم الثلاثين من شعبان إذا غُم الهلال يُعد يوم شك، إذ لا يمكن الجزم بكونه من رمضان. فبهذا المعنى تمسك المرغيناني وبعض أصحابه في تأييد قوله بكراهة صيام يوم الشك بنية رمضان [٥١، جـ١، ص١١٩؛ ٨١، جـ١، ص٤٤٤؛ ١٣٧، ص٤٣١]، ويصـوغ السرخسي هذه الحجة في استدلاله بها للكراهة بقوله: «لأنه حين نوى الفرض فقد اعتقد الفريضة فيما ليس بفرض، وذلك كاعتقاد النفلية فيما هو فرض [٨٧، جـ٣، ص٦٣]. ووجه بعض الحنفية بما ذُكر من التشبه بأهل الكتاب التفريق في رتبة الكراهة بين صيام يوم الشك بنية رمضان وصومه بنية واجب آخر، وذلك باعتبار أن التشبه — ومن ثم ما يقتضيه التشبه من تغليظ الكراهة — إنما يقع بالصيام بنية رمضان فقط [٣، جـ٣، ص٦١٤؛ ٥٧، جـ١، ص٢٣٥].

٦ ـ أن الأصل هو بقاء شهر شعبان، فلا ينتقل عنه إلا بدليل يدل على انقضائه وحول لاحقه، وفي حال الغيم ونحوه لا يوجد دليل على ذلك [٥١، جـ١، ص١١٩]،

---

٢٨ ونحوه عند الدارقطني عن أبي هريرة من طريق فيه الواقدي، ففي هذا جاء النهي عن صوم أيام منها: «اليوم الذي يُشك فيه أنه من رمضان» [١٣، جـ٢، ص١٥٧].

ويُعبِّر بعض الفقهاء عن هذا المعنى بأن الأصل هو كمال الشهور، فلا يلتفت إلى ما يعارض هذا الأصل [٩١، جـ١، ص٣٥٣].

الخاتمـــــة

وختامًا فإن أهم ما تنتهي إليه هذه الدراسة هو ما يلي:

١ ـ مع وجود خمسة مذاهب في الموضوع فإن جماهير فقهاء الأمة يتجاذبون الرأي فيه على مذهبين من هذه المذاهب، أحدهما: القول بمشروعية الاحتياط لرمضان بصيام الثلاثين من شعبان إذا غم الهلال، والآخر: القول بعدم مشروعية هذا الاحتياط. ويبدو أن أكثر المذاهب الثلاثة الباقية أتباعا هو القول بالعمل بالحساب.

٢ ـ يختلف القائلون بمشروعية الاحتياط بصيام اليوم المذكور في رتبة هذه المشروعية، فمع أن أكثرهم يذهب إلى الوجوب فإن منهم من يتوجه إلى الإباحة أو الاستحباب. كما يختلف القائلون بذلك أيضا في تعيين رمضان بالنية في الصيام أو تضجيعها بين صيام رمضان وغيره.

٣ ـ مذهب جمهور الفقهاء هو عدم مشروعية الاحتياط المذكور، ولكن هؤلاء مختلفون في كل من مسألتي الإجزاء ومقتضى النهي، ففي مقتضى النهي يرى جمع منهم أنه الكراهة، ويراه آخرون التحريم. وأما مسألة الإجزاء فإن المعتمد فيها في الفقه الحنفي هو أن من صام يوم الشك أجزأه صيامه عن رمضان إذا تبين أنه منه، وذلك على ما يوجد عندهم في تعيين النية أو ترديدها من اتفاق وافتراق، وخلافا لهذا الرأي فقد ذهب جمهور المالكية والشافعية ومن وافقهم إلى القول بعدم الإجزاء، وأن على من صام ذلك اليوم القضاء إذا ثبت أنه من رمضان.

٤ ـ يبدو للباحث أن الراجح في الموضوع هو القول بعدم مشروعية الاحتياط بصيام اليوم المذكور، وأن صيامه لا يجزىء في أداء الفريضة إن ثبت لاحقا أنه من رمضان. فهذا هو ما تقتضيه الأدلة القوية الواردة في الاستدلال له، ومنها النصوص الصريحة في تعليق الحكم بدخول الشهر وخروجه على ما يتحقق أولاً من الرؤية أو تمام العدد ثلاثين، وهو ما يقتضيه أصل التوقيت في العبادات، وهو ما يقتضيه الجمع بين كل ما ورد من أدلة في الموضوع على وجه يسلم في الجملة من التعسف وحمل النصوص على ما يبعد احتماله من المعاني.

المراجـــــع

[١] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد (ت ٦٢٠هـ). *المغني*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د.ت.

[٢] ابن مفلح، إبراهيم بن محمد (ت ٨٨٤هـ). *المبدع*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨١م.

[٣] العيني، محمد بن أحمد (ت ٨٥٥هـ). *البناية*. بيروت: دار الفكر، ١٩٩٠م.

[٤] ابن أبي شيبة، عبدالله بن محمد (ت ٢٣٥هـ). *المصنف*. بيروت: دار التاج، ١٩٨٩م.

[٥] ابن مفلح، محمد بن مفلح (ت ٧٦٣هـ). *الفروع*. بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٥م.

[٦] ابن الجوزي، يوسف بن عبدالرحمن (ت ٦٥٦هـ). *المذهب الأحمد*. الرياض: المؤسسة السعيدية، د.ت.

[٧] المرداوي، علي بن سليمان (ت ٨٨٥هـ). *الإنصاف*. تحقيق محمد حامد الفقي. القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، ١٩٥٦م.

[٨] ابن تيمية، أبو البركات عبدالسلام بن عبدالله (ت ٦٥٢هـ). *المحرر*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٦٩هـ.

[٩] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد (ت ٦٢٠هـ). *المقنع*. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[١٠] المقدسي، عبدالرحمن بن إبراهيم (ت ٦٢٤هـ). *العدة شرح العمدة*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د.ت.

[١١] الزركشي، محمد بن عبدالله (ت ٧٧٢هـ). *شرح الزركشي على مختصر الخرقي*. تحقيق عبدالله بن عبدالرحمن الجبرين. الرياض: د. ن.، ١٤١٠هـ.

[١٢] الترمذي، محمد بن عيسى (ت ٢٧٩هـ). *سنن الترمذي*. تحقيق عبدالرحمن محمد عثمان. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٠م.

[١٣] الدارقطني، علي بن عمر (ت ٣٨٥هـ). *سنن الدارقطني* (مع التعليق المغني للعظيم آبادي). لاهور: مطابع فالكن، د.ت.

[١٤] الصنعاني، عبدالرزاق بن همام (ت ٢١١هـ). *المصنف*. تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي. جوهانسبرغ: المجلس العلمي، ١٩٨٣م.

[١٥] أبو داود، سليمان بن الأشعث (ت ٢٧٥هـ). *سنن أبي داود*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[١٦] ابن ماجه، محمد بن يزيد (ت ٢٧٣هـ). *سنن ابن ماجه*. تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. بيروت: المكتبة العلمية، د.ت.

[١٧] ابن ضويان، إبراهيم بن محمد (ت ١٣٥٣هـ). *منار السبيل في شرح الدليل*. تحقيق زهير الشاويش. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٤م.

[١٨] ابن القيم، محمد بن أبي بكر (ت ٧٥١هـ). *تهذيب سنن أبي داود (مع مختصر سنن أبي داود)*. تحقيق أحمد شاكر ومحمد حامد الفقي. بيروت: دار المعرفة، د. ت.

[١٩] الخطابي، حمد بن محمد (ت ٣٨٨هـ). *معالم السنن (مع مختصر سنن أبي داود)*. تحقيق أحمد شاكر ومحمد حامد الفقي. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٠] ابن رشد (الجد)، محمد بن أحمد (ت ٥٢٠هـ). *الجامع من المقدمات*. تحقيق المختار التليلي. عمّان: دار الفرقان، ١٩٨٥م.

[٢١] البخاري، محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦هـ). *صحيح البخاري (مع فتح الباري لابن حجر)*. الرياض: رئاسة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، د. ت.

[٢٢] مسلم، مسلم بن الحجاج (ت ٢٦١هـ). *صحيح مسلم (مع شرح النووي)*. بيروت: دار الفكر، ١٩٨١م، عن طبعة عام ١٣٤٩هـ.

[٢٣] ابن خزيمة، محمد بن إسحاق (ت ٣١١هـ). *صحيح ابن خزيمة*. تحقيق محمد مصطفى الأعظمي. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٧٥م.

[٢٤] الدارمي، عبدالله بن عبدالرحمن (ت ٢٥٥هـ). *سنن الدارمي*. د. م.: دار إحياء السنة النبوية، د.ت.

[٢٥] مالك، الإمام مالك بن أنس (ت ١٧٩هـ). *الموطأ* (رواية محمد بن الحسن). تحقيق عبدالوهاب عبداللطيف. بيروت: دار القلم، د.ت.

[٢٦] مالك، الإمام مالك بن أنس (ت ١٧٩هـ). *الموطأ* (رواية الليثي). بيروت: دار النفائس، ١٩٨٧م.

[٢٧] ابن حبان، محمد بن حبان (ت ٣٥٤هـ). *صحيح ابن حبان*. (ترتيب ابن بلبان: *الإحسان بترتيب صحيح ابن حبان*). بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٧م.

[٢٨] ابن حنبل، أحمد بن محمد (ت ٢٤١هـ). *المسند*. بيروت: المكتب الإسلامي، د. ت.

[٢٩] النووي، يحيى بن شرف (ت ٦٧٦هـ). *المجموع*. بيروت: دار الفكر، د. ت.

[٣٠] النووي، يحيى بن شرف (ت ٦٧٦هـ). *شرح صحيح مسلم*. بيروت: دار الفكر، ١٩٨١م.

[٣١] ابن حجر، أحمد بن علي (ت ٨٥٢هـ). *فتح الباري*. الرياض: رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، د.ت.، عن الطبعة المصرية، د.ت.

[٣٢] القرطبي، محمد بن أحمد (ت ٦٧١هـ). *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٦٧م.

[٣٣] الزرقاني، محمد بن عبدالباقي (ت ١١٢٢هـ). *أبهج المسالك بشرح موطأ الإمام مالك*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٨٧م.

[٣٤] اطفيش، محمد بن يوسف (ت ١٣٣٢هـ). شرح *كتاب النيل*. جدة: مكتبة الإرشاد، ١٩٨٥م.

[٣٥] ابن رشد (الجد)، محمد بن أحمد (ت ٥٢٠هـ). *المقدمات*. تحقيق محمد حجي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٨م.

[٣٦] ابن دقيق العيد، محمد بن علي (ت ٧٠٢هـ). *إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام*. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.، عن الطبعة المنيرية، سنة ١٣٤٤هـ.

[٣٧] عليش، محمد بن أحمد (ت ١٢٩٩هـ). *فتح العلي المالك*. بيروت: دار المعرفة، د. ت.

[٣٨] السبكي، علي بن عبدالكافي (ت ٧٥٦هـ). *فتاوى السبكي*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٣٩] الشربيني، محمد بن أحمد (ت ٩٧٧هـ). *الاقناع*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٤٠] الشرقاوي، عبدالله بن حجازي (ت ١٢٢٦هـ). *حاشية على تحفة الطلاب*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٤١] البغوي، الحسين بن مسعود (ت ٥١٦هـ). *شرح السنة*. تحقيق شعيب الأرنؤوط. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٠م.

[٤٢] النسائي، أحمد بن شعيب (ت ٣٠٣هـ). *سنن النسائي* (بشرح السيوطي). بيروت: المكتبة العلمية، د. ت.، عن الطبعة المصرية، د.ت.

[٤٣] الزيلعي، عبدالله بن يوسف (ت ٧٦٢هـ). *نصب الراية لأحاديث الهداية*. جوهانسبرغ: المجلس العلمي، د.ت.

[٤٤] البهوتي، منصور بن يونس (ت ١٠٥١هـ). *شرح المنتهى*. بيروت: دار الفكر، د. ت.

[٤٥] ابن القيم، محمد بن أبي بكر (ت ٧٥١هـ). *زاد المعاد في هدى خير العباد*. تحقيق شعيب وعبدالقادر الأرنؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٨م.

[٤٦] البيهقي، أحمد بن الحسين (ت ٤٥٨هـ). *السنن الكبرى*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٤٧] ابن حزم الظاهري، علي بن أحمد (ت ٤٥٦هـ). *المحلى بالآثار*. تحقيق عبدالغفار البنداري. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٨م.

[٤٨] السياغي، الحسين بن أحمد (ت ١٢٢١هـ). *الروض النضير*. الطائف: مكتبة المؤيد، ١٩٦٨م.

[٤٩] الشوكاني، محمد بن علي (ت ١٢٥٠هـ). *نيل الأوطار*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٩٧١م.

[٥٠] الشافعي، محمد بن إدريس (ت ٢٠٤هـ). *الأم*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٧٣م.

[٥١] المرغيناني، علي بن أبي بكر (ت ٥٩٣هـ). *الهداية*. القاهرة: المكتبة الإسلامية، د.ت.

[٥٢] الحلبي، إبراهيم بن محمد (ت ٩٥٦هـ). *ملتقى الأبحر*. تحقيق وهبي الألباني. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٩م.

[٥٣] الشيخ نظام وجماعة من علماء الهند. *الفتاوى الهندية*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٠م، عن الطبعة المصرية، سنة ١٣١١هـ.

[٥٤] التُمرتاشي، محمد بن عبدالله (ت ١٠٠٤هـ). *تنوير الأبصار* (يتخلل *الدر المختار* للحصكفي بهامش *حاشية الطهطاوي على الدر*). بيروت: دار المعرفة، ١٩٧٥م.

[٥٥] ابن عابدين، محمد أمين بن عمر (ت ١٢٥٢هـ). *رد المحتار على الدر المختار*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٧م، عن طبعة ١٢٧٢هـ.

[٥٦] الشرنبلاوي، حسن بن عمار (ت ١٠٦٩هـ). *مراقي الفلاح* (بهامش *حاشية الطهطاوي* عليه). القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣١٨هـ.

[٥٧] شيخي زاده، عبدالرحمن بن محمد (ت ١٠٧٨هـ). *مجمع الأنهر*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د. ت.، عن الطبعة التركية، عام ١٣٢٨هـ.

[٥٨] الحصكفي، محمد بن علي (ت ١٠٨٨هـ). *الدر المنتقى في شرح الملتقى* (بهامش *مجمع الأنهر* لشيخي زاده). بيروت: دار إحياء التراث العربي، د. ت.

[٥٩] ابن حنبل، عبدالله بن أحمد (ت ٢٩٠هـ). *مسائل الامام أحمد بن حنبل*. تحقيق علي سليمان المهنا. المدينة: مكتبة الدار، ١٩٨٦م.

[٦٠] أبو داود، سليمان بن الأشعث (ت ٢٧٥هـ). *مسائل الامام أحمد بن حنبل*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٦١] ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم (ت ٧٢٨هـ). *مجموع الفتاوى* (جمع وترتيب عبدالرحمن بن قاسم). بيروت: مطابع الدار العربية، ١٣٩٨هـ.

[٦٢] البليهي، صالح بن إبراهيم. *السلسبيل*. الرياض: مكتبة المعارف، ١٩٨٦م.

[٦٣] ابن النجار، محمد بن أحمد (ت ٩٧٢هـ). *منتهى الارادات*. (يتخلل شرحه للبهوتي). بيروت: دار الفكر، د. ت.

[٦٤] الحجاوي، موسى بن أحمد (ت ٩٦٠هـ). *زاد المستقنع*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د. ت.

[٦٥] مرعي، الشيخ مرعي بن يوسف (ت ١٠٣٣هـ). *غاية المنتهى*. الرياض: المؤسسة السعيدية، د. ت.

[٦٦] مرعي، الشيخ مرعي بن يوسف. *دليل الطالب*. مكة: المكتبة الفيصلية، ١٩٨٩م.

[٦٧] ابن بلبان، محمد بن بدر الدين (ت ١٠٨٣هـ). *كافي المبتدي* (مع شرحه *الروض الندي* للبعلي). الرياض: المؤسسة السعيدية، د.ت.

[٦٨] أبو يعلى، محمد بن الحسين (ت ٤٥٨هـ). *المسائل الفقهية من كتاب الروايتين والوجهين*. تحقيق

عبدالكريم اللاحم. الرياض: مكتبة المعارف، ١٩٨٥م.
[٦٩] الخِرَقي، عمر بن الحسين (ت ٣٣٤هـ). *مختصر الخرقي*. تحقيق زهير الشاويش. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.
[٧٠] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد (ت ٦٢٠هـ). *عمدة الفقه*. القاهرة: مطبعة مدني، د.ت.
[٧١] البعلي، أحمد بن عبدالله (ت ١١٨٩هـ). *الروض الندي شرح كافي المبتدي*. الرياض: المؤسسة السعيدية، د.ت.
[٧٢] البعلي، عبدالرحمن بن محمود (ت ٧٣٤هـ). *زوائد الكافي والمحرر على المقنع*. الرياض: المؤسسة السعيدية، د.ت.
[٧٣] المرداوي، علي بن سليمان (ت ٨٨٥هـ). *تصحيح الفروع* (مع *الفروع* لابن مفلح). بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٥م.
[٧٤] الشريف المرتضى، علي بن الحسين (ت ٩٧٣هـ). *الانتصار*. بيروت: دار الأضواء، ١٩٨٥م.
[٧٥] الحلي، جعفر بن الحسن (ت ٦٧٦هـ). *شرائع الاسلام*. بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٧٨م.
[٧٦] النجفي، محمد حسن بن باقر (ت ١٢٦٦). *جواهر الكلام في شرح شرائع الاسلام*. تحقيق عباس القوجاني. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨١م.
[٧٧] الكليني، محمد بن يعقوب (ت ٣٢٩هـ). *الكافي*. بيروت: دار الأضواء، ١٩٨٦م.
[٧٨] المهدي، أحمد بن يحيى (ت ٨٤٠هـ). *الأزهار في فقه الأئمة الأطهار* (يتخلل *السيل الجرار* للشوكاني). تحقيق محمود زايد. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٥م.
[٧٩] الأنصاري، محمد أولى بن المنذر. *إرشاد المسترشد*. الرياض: مطابع الرياض، د. ت.
[٨٠] الحاكم، محمد بن عبدالله (ت ٤٠٥هـ). *المستدرك*. بيروت: دار الكتاب العربي، د. ت.
[٨١] الطهطاوي (الطحطاوي)، أحمد بن محمد (ت ١٢٣١هـ). *الحاشية على الدر المختار*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٧٥م، عن الطبعة المصرية، عام ١٢٥٤هـ.
[٨٢] الشيباني، محمد بن الحسن (ت ١٨٩هـ). *الحجة على أهل المدينة*. تحقيق مهدي حسن. بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٣م، عن طبعة سنة ١٣٨٤هـ.
[٨٣] ابن الهمام، الكمال محمد بن عبدالواحد (ت ٨٦١هـ). *شرح فتح القدير*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د. ت.، عن الطبعة المصرية، سنة ١٣١٩هـ.
[٨٤] الحصكفي، محمد بن علي (ت ١٠٨٨هـ). *الدر المختار* (بهامش *حاشية الطهطاوي على الدر*). بيروت: دار المعرفة، ١٩٧٥م، عن طبعة سنة ١٢٥٤هـ.
[٨٥] سعدي جَلَبي، سعد الله بن عيسى (ت ٩٤٥هـ). *حاشية على الهداية والعناية* (مع *شرح فتح القدير* لابن الهمام). بيروت: دار إحياء التراث العربي، د. ت.

[٨٦] الخوارزمي، جلال الدين بن شمس الدين الكرلاني. *الكفاية على الهداية* (مع شرح *فتح القدير* لابن الهمام). بيروت: دار إحياء التراث العربي، د. ت.

[٨٧] السرخسي، محمد بن أحمد (ت ٤٨٣هـ). *المبسوط*. إستانبول: دار الدعوة، ١٩٨٣م.

[٨٨] العيني، محمود بن أحمد (ت ٨٥٥هـ). *عمدة القارىء*. بيروت: دار الفكر، ١٩٧٩م.

[٨٩] الكاساني، أبو بكر بن مسعود (ت ٥٨٧هـ). *بدائع الصنائع*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٢م، عن طبعة الخانجي بمصر، عام ١٣٢٨هـ.

[٩٠] الدردير، أحمد بن محمد (ت ١٢٠١هـ). *الشرح الكبير* (بهامش *حاشية الدسوقي*) بيروت: دار الفكر، د. ت.

[٩١] النفراوي، أحمد بن غنيم (ت ١١٢٠هـ). *الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني*. بيروت: دار المعرفة، د. ت.

[٩٢] مالك، الإمام مالك بن أنس (ت ١٧٩هـ). *المدونة الكبرى*. بيروت: دار الفكر، د. ت.

[٩٣] ابن عبدالبر، يوسف بن عبدالله (ت ٤٦٣هـ). *الكافي في فقه أهل المدينة المالكي*. تحقيق محمد الموريتاني. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، ١٩٧٨م.

[٩٤] ابن رشد (الحفيد)، محمد بن أحمد (ت ٥٩٥هـ). *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. القاهرة: دار الكتب الإسلامية، ١٩٨٣م.

[٩٥] الباجي، سليمان بن خلف (ت ٤٧٤هـ). *المنتقى شرح الموطأ*. بيروت: دار الكتاب العربي، د. ت.، عن طبعة مطبعة السعادة بمصر، سنة ١٣٣٢هـ.

[٩٦] القيرواني، عبدالله بن أبي زيد (ت٣٨٦هـ). *رسالة ابن أبي زيد القيرواني* (بهامش *الفواكه الدواني* للنفراوي). بيروت: دار المعرفة، د. ت.

[٩٧] ابن عاشر، عبدالواحد بن أحمد (ت ١٠٤٠هـ). *المرشد الأمين على الضروري من علوم الدين* (نظم يتخلل شرحه *الدر الثمين لميارة*). بيروت: دار الفكر، د. ت.

[٩٨] ابن جزي، محمد بن أحمد (ت ٧٤١هـ). *القوانين الفقهية*. بيروت: دار القلم، ١٩٧٧م.

[٩٩] الجندي، خليل بن إسحاق (ت ٧٧٦هـ). *مختصر خليل*. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د. ت.

[١٠٠] الزرقاني، عبدالباقي بن يوسف (ت ١٠٩٩هـ). *الشرح على مختصر خليل*. بيروت: دار الفكر، د. ت.، عن الطبعة المصرية، سنة ١٣٠٧هـ.

[١٠١] الخراشي، محمد بن عبدالله (ت ١١٠١هـ). شرح *مختصر خليل*. بيروت: دار صادر، د. ت.، عن الطبعة الأميرية، سنة ١٣١٨هـ.

[١٠٢] عليش، محمد بن أحمد (ت ١٢٩٩هـ). شرح *منح الجليل على مختصر خليل*. طرابلس الغرب:

مكتبة النجاح، د. ت.، عن الطبعة المصرية، سنة ١٢٩٤هـ.
[١٠٣] الآبي، صالح عبدالسميع الأزهري. *جواهر الاكليل على مختصر الامام خليل*. بيروت: دار المعرفة، د. ت.، عن طبعة سنة ١٣٣٢هـ.
[١٠٤] الدسوقي، محمد بن أحمد (ت ١٢٣٠هـ). *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*. بيروت: دار الفكر، د. ت.، عن طبعة عيسى البابي الحلبي، د.ت.
[١٠٥] ميارة، محمد بن أحمد (ت ١٠٧٢هـ). *الدر الثمين*. بيروت: دار الفكر، د.ت.
[١٠٦] ابن عسكر، عبدالرحمن بن محمد (ت ٧٣٢هـ). *إرشاد السالك* (مع شرحه فتح الجواد للزكزكي). كانو: الحاج ثاني آدم، . د.ت.
[١٠٧] الزكزكي، يهوذا بن سعد. *فتح الجواد*. كانو (نيجيريا): الحاج ثاني آدم، د. ت.
[١٠٨] القروي، محمد العربي. *الخلاصة الفقهية*. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.
[١٠٩] العدوي، علي بن أحمد (ت ١١٨٩هـ). *حاشية على شرح الخراشي* (مع شرح الخراشي لمختصر خليل). بيروت: دار صادر، د.ت.
[١١٠] البناني، محمد بن الحسين (ت ١١٩٤هـ). *الفتح الرباني* (بهامش شرح الزرقاني على مختصر خليل). بيروت: دار المعرفة، د.ت.
[١١١] ابن الجلاب، عبيدالله بن الحسين (ت ٣٧٨هـ). *التفريع*. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٧م.
[١١٢] القليوبي، أحمد بن محمد (ت ١٠٦٩هـ). *حاشية على شرح المحلي على منهاج الطالبين* (مع حاشية عميرة على الشرح نفسه). بيروت: دار الفكر، د.ت.
[١١٣] الأنصاري، زكريا بن محمد (ت ٩٢٦هـ). *تحفة الطلاب* (بهامش حاشية الشرقاوي على التحفة نفسها). بيروت: دار المعرفة، د. ت.
[١١٤] الأنصاري، زكريا بن محمد (ت ٩٢٦هـ). *فتح الوهاب*. بيروت: دار المعرفة، د. ت.
[١١٥] الشيرازي، إبراهيم بن علي (ت ٤٧٦هـ). *المهذب*. القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، د. ت.
[١١٦] النووي، يحيى بن شرف (ت ٦٧٦هـ). *منهاج الطالبين*. بيروت: دار المعرفة، د. ت.
[١١٧] الشربيني، محمد بن أحمد (ت ٩٧٧هـ). *مغني المحتاج*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٣٣م.
[١١٨] النووي، يحيى بن شرف (ت ٦٧٦هـ). *روضة الطالبين*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٥م.
[١١٩] المحلي، محمد بن أحمد (ت ٨٦٤هـ). *الشرح على منهاج الطالبين* (بهامش حاشيتي قليوبي وعميرة

على الشرح نفسه). بيروت: دار الفكر، د. ت.

[١٢٠] الرملي، محمد بن أحمد (ت ١٠٠٤هـ). *غاية البيان شرح زُبَد ابن رسلان*. بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ١٩٩١م.

[١٢١] الرملي، محمد بن أحمد (ت ١٠٠٤هـ). *نهاية المحتاج*. القاهرة: المكتبة الإسلامية، د. ت.، عن الطبعة المصرية، سنة ١٩٣٩م.

[١٢٢] الشبراملسي، علي بن علي (ت ١٠٨٧هـ). *حاشية على نهاية المحتاج* (مع *نهاية المحتاج* للرملي). القاهرة، المكتبة الإسلامية، د.ت.

[١٢٣] البجيرمي، سليمان بن محمد (ت ١٢٢١هـ). *تحفة الحبيب على شرح الخطيب*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٧٨م.

[١٢٤] أبو شجاع، أحمد بن الحسين (ت ٥٩٣هـ). *الغاية والتقريب*. بيروت: عالم الكتب، د.ت.

[١٢٥] الماوردي، علي بن محمد (ت ٤٥٠هـ). *الاقناع*. تحقيق خضر محمد خضر. الكويت: مكتبة دار العروبة، ١٩٨٢م.

[١٢٦] الجناوني، يحيى بن أبي الخير النفوسي. كتاب *الوضع*. تحقيق إبراهيم اطفيش. مسقط: مكتبة الاستقامة، د. ت.

[١٢٧] الجيطالي، إسماعيل بن موسى النفوسي (ت ٧٥٠هـ). *قواعد الاسلام*. غرداية، المطبعة العربية، د.ت.

[١٢٨] الثميني، عبدالعزيز بن إبراهيم (ت ١٢٢٣هـ). *كتاب النيل وشفاء العليل* (مع شرحه لاطفيش). جدة: مكتبة الإرشاد، ١٩٨٥م.

[١٢٩] البسياني (البسيوي)، علي بن محمد بن علي. *مختصر البسيوي*. عُمان: وزارة التراث القومي. د.ت.

[١٣٠] السالمي، عبدالله بن حميد (ت ١٣٣٢هـ). جوهر *النظام في علمي الأديان والأحكام*. د. م.: طبعة على نفقة حفيدي المؤلف، ١٩٨٩م.

[١٣١] الشوكاني، محمد بن علي (ت ١٢٥٠هـ). *السيل الجرار*. تحقيق محمود زايد. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٥م.

[١٣٢] العظيم آبادي، محمد شمس الحق بن أمير علي (ت ١٣٢٩هـ). *التعليق المغني على سنن الدارقطني*. لاهور: طبع مطابع فالكن، د. ت.

[١٣٣] ابن الصلاح، عثمان بن عبدالرحمن (ت ٦٤٣هـ). مقدمة *ابن الصلاح*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٧٨م.

[١٣٤] السخاوي، محمد بن عبدالرحمن (ت ٩٠٢هـ). فتح المغيث شرح *ألفية الحديث*. بيروت: دار

الكتب العلمية، ١٩٨٣م.
[١٣٥] السيوطي، عبدالرحمن بن أبي بكر (ت ٩١١هـ). *تدريب الراوي*. تحقيق عبدالوهاب عبداللطيف. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٧٩م.
[١٣٦] أبو حنيفة، النعمان بن ثابت (ت ١٥٠هـ). *المسند*. القاهرة: مكتبة الأداب، ١٩٨١م.
[١٣٧] الطهطاوي (الطحطاوي)، أحمد بن محمد (ت ١٢٣١هـ). *الحاشية على مراقي الفلاح*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣١٨هـ.

Fasting of the Day of Doubt as a Precautionary Measure for Performance of the Fasting Ordinance

Ali F. Aldoghaiman
Associate Professor, Department of Islamic Studies,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The study deals with the different opinions in Islamic jurisprudence on the precaution for fasting the first day of the month of Ramadan by fasting the thirtieth day of the month of Sha'ban, in the case of not being able to see the crescent the night before for reasons of clouds or such like. This precautionary fasting is debatable among Islamic Jurists as to its lawfulness, and its sufficiency for performance of the ordinance if it coincided with the first of Ramadan.

There are five stands on this issue. First, to follwo the Imam. Second, to comply with the requirement of the most common situation of the months' wholeness or decrease. Third, to follow the arithmetic of the movement of the moon. Fourth, it is lawful to fast that day and the fasting suffices for performance of ordinance if it coincided with Ramadan. But jurists who take this stand disagree among themselves on some subdivision issues. Firth, that precaution is unlawful. But those who take this stand also differ on the sufficiency and the degree of unlawfulness.

The study aimed to survey, discuss, and verify these stands. One of the main findings, outlined in the conclusion, is that the precautionary fasting is unlawful, besides it does not acquit the conscience from performance of the ordinance.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٦٣ ـ ١١٤، بالعربية، الرياض (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية

محمد عبدالرحمن الديحان

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت هذه الدراسة التعرف على وجهات نظر موجهي ومدرسي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض حول مدى تناول مناهج هذه المرحلة للتربية البيئية. أداة هذه الدراسة استبانة قام الباحث بإعدادها بعد الرجوع إلى الأدبيات العربية والأجنبية ذات العلاقة، والتأكد من صدقها وثباتها. وقد شملت عينة الدراسة (٣٠١) مدرسًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية. كذلك شملت العينة (١٢٥) موجهًا. وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

١ ـ أن التربية البيئية لم تشغل مساحة مناسبة في مناهج المرحلة الثانوية، سواء كان ذلك بالنسبة لجوانب التربية البيئية المعرفية والوجدانية والمهارية ككل، أم بالنسبة لكل جانب على حدة.

٢ ـ اتفقت آراء أفراد العينة على المدى الذي تناولته المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية للتربية البيئية بغض النظر عن اختلاف: الوظيفة، والمؤهل، ونوعه، والجنسية. واختلفت وجهات نظرهم في مساحة تناول التربية البيئية حسب الخبرة (في الجانب المعرفي فقط) وكذلك حسب التخصص في كل من الجوانب (المعرفية، والوجدانية، والمهارية). وأوصت الدراسة بزيادة مساحة التربية البيئية في مناهج المرحلة الثانوية، وبإجراء دراسات أخرى بعضها يبنى على نتائج هذه الدراسة.

المقدمـــــة

شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بالبيئة، نتيجة لظهور مجموعة من المشكلات البيئية الجديدة التي لا سابق لها. هذه المشكلات والتحديات جعلت من التفسيرات القديمة للعالم

والأحداث أمورًا غير مجدية [١، ص٢٥]، مما جعل الإنسان يسعى إلى إيجاد أساليب جديدة لمعالجة هذه المشكلات البيئية الجديدة.

ويمكن القول إنه كلما زاد تأثير الإنسان في البيئة المحيطة، زادت المشكلات البيئية، حيث إن الإنسان يفضل المكاسب الآنية سريعة الزوال على المكاسب الدائمة. ويؤثر هذا غالبًا على النظم البيئية. لقد أسهم التقدم التكنولوجي للإنسان في السيطرة على البيئة ومصادرها أكثر فأكثر. وبالتالي زاد استنزافه لتلك العناصر والإخلال بتوازنها.

المشكلات البيئية ليست نتاج التكنولوجيا وحدها، ولكنها وثيقة الصلة بأزمات السلوك غير المتكيف للإنسان. ولذا فإن حل هذه المشكلات لا يقع على عاتق التكنولوجيا وحدها، بل إن الأمر يتعلق بالعوامل الكامنة لدى الإنسان [٢، ص ص٧٨٧-٧٩٠].

لقد أصبح الإنسان نفسه بممارساته وسلوكياته، التي يسعى من ورائها لإشباع حاجاته، أكبر مشكلة بيئية [٣، ص١٠٩]. وقد بلغ تأثيره مستويات تنذر بالخطر [٤، ص١٣٧١].

لقد أسهمت تصرفات الإنسان مع البيئة في زيادة حدة مشكلات كثيرة، من التلوث البيئي إلى الإخلال بتوازن البيئة، بالإضافة إلى عجز الموارد والغذاء والماء وكذلك الطاقة عن تلبية حاجات الإنسان. أضف إلى ذلك زيادة المجاعات والأمراض والكوارث. ولذا فقد حذر أحد العلماء من أن سلوك الإنسان مع بيئته سيؤدي إلى انتحار إنساني شامل [٥، ص١١٩].

إن حياة الإنسان ورفاهيته في هذه البيئة تعتمد على مستوى التعامل معها وحسن استغلالها بأفضل الأساليب [٦، ص١٦٨].

ولـذا فإن المشكلات البيئية المتزايدة جعلت دول العالم تتعاون لمعالجة هذه المشكلات، لأن البديل هو الكارثة للجميع [٧، ص١٥١]. ومن مظاهر ذلك الاهتمام الندوات والمؤتمرات التي تعقد ليتدارس فيها الخبراء والعلماء والمختصون المشكلات البيئية، في محاولة للوصول إلى أفضل الصيغ وأحسن الأساليب التي تفيد المجتمعات في حل هذه المشكلات. فمثلاً عقد مؤتمر في ستوكهولم عام ١٩٧٢م، وعقد آخر في بلغراد عام ١٩٧٥م وفي تبليس في الاتحاد السوفيتي سابقًا عام ١٩٧٧م. كما عقدت مؤتمرات في أمريكا عن التربية والبيئة في عام ١٩٧١م، وفي جابي عام ١٩٧٤م... إلخ. وكان آخر مؤتمر ذلك الذي

عقد في ريودي جانيرو في البرازيل عام ١٩٩٢م والذي كان على مستوى الكرة الأرضية وحضره عدد كبير من رؤساء العالم.

إن هذا الاهتمام المتزايد بالبيئة يعكس حجم المشكلات التي تواجه الإنسان بشأنها، هذه المشكلات التي تتطلب حلاً، وعندما فتش الخبراء والعلماء والمختصون عن حلول للمشكلات التي وضع الإنسان نفسه فيها، وجدوا أنه من الأنسب أن يبدأ الحل من الإنسان نفسه لأن المشكلات البيئية نتجت أساسًا عن سلوكه الخاطىء تجاهها [٨، ص٣٣٢]. وقد وجدوا أن أفضل مدخل لحل مشكلات البيئة هو مدخل التربية. لذا فقد أصبحت البيئة مجالاً أو موضوعًا للتربية [٩، ص١٥١].

والوطن العربي جزء من العالم يؤثر فيه ويتأثر به، وقد أحس بالمشكلات البيئية وعانى منها، وراح يرصدها ويحاول دراستها ويتبنى توصيات لحل تلك المشكلات. لذا عقدت مؤتمرات وندوات في الكويت عام ١٩٧٦م، وفي الإسكندرية عام ١٩٧٩م، وفي الكويت مرة أخرى عام ١٩٧٩م، وفي القاهرة عام ١٩٨٣م، ثم في القاهرة مرة ثانية في عام ١٩٨٧م [٧، ص٩٦]، وفي السعودية عام ١٤١٠هـ [١٠، ص ص٢١-٢٣] لتدارس هذا الموضوع.

وقد أقرت المؤتمرات والندوات على المستوى العربي والعالمي ضرورة تضمين التربية البيئية التعليم والتثقيف العام، ورأوا أيضًا أن يشمل ذلك كل المناهج الدراسية وألا يقتصر ذلك على منهج دون آخر [١١]، ولا غرو في ذلك، فإن المناهج الدراسية هي وسيلة التربية لتحقيق أهداف المجتمع [١٢، ص٧٠]. ومعلوم أيضًا أنه كلما ارتبطت المناهج الدراسية بالبيئة وحاجاتها، كانت المناهج أكثر وظيفية للمتعلم وشعر بقيمتها وأهميتها وفائدتها [١٣، ص١٥٤٧- ١٥٤٨].

وقد ظهرت مجموعة من الدراسات في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي منطقة الخليج العربي عامة، تحذر من مجموعة من المشكلات البيئية التي تركت بصماتها السلبية على المنطقة، فلقد هاجر أكثر من مليون طائر من منطقة الخليج، وانقرض أكثر من ٣٠,٠٠٠ طائر. كما أن السخام الناتج من آبار النفط الكويتية المحروقة، والذي توسعت دائرته لتصل إلى مناطق بعيدة كالولايات المتحدة والصين والهند، زاد من نسبة الأمطار الحمضية [١٤]. وغطت بقعة الزيت المتسربة من حقل نوروز الإيراني ١٠٠٠كم٢ من مياه الخليج العربي في

عام ١٩٨٣م [١٥]. ووجد أن ما نسبته ٨٣٪ من الزيوت الملوثة لمياه الخليج مصدرها مياه التوازن لحاملات النفط في البحرين [١٦، ص ص١٧٣-٢٠٦]. كما وجد أن القطاع الصناعي، وبالذات معامل تكرير الزيت تسهم بما مقداره ٨٠٪ من غاز ثاني أوكسيد الكربون في البحرين [٥].

أما في المملكة العربية السعودية، فقد دلت نتائج إحدى الدراسات أن تلوث الهواء في المنطقة الصناعية بالرياض وصل مستوى عاليا، حيث بلغ ١,٩٣ ميكروجرام في المتر المكعب الواحد. وأن جنوب المنطقة الصناعية بالجبيل شهدت أعلى تركيز لأول أوكسيد الكربون. وأن المواد الغبارية حول منطقة مصنع الأسمنت شمال مدينة جدة بلغت ٥٠١ طن/ميل [١٧، ص ص١٤٩-١٩٧]. وأشارت دراسة محمد العودات إلى ارتفاع نسبة الضوضاء في مدن الرياض والدمام ومكة المكرمة والمدينة المنورة [١٨، ص٧]. وأشار المسح الذي قامت به وزارة الزراعة والمياه في السبعينيات إلى تدهور وضع المراعي بدرجة خطيرة بلغ ٨٥٪ [١٩، ص ص٦٩-٨١]، وذكر شعث [٢٠، ص ص١٤٩-١٧٤] أن الرمال زحفت وطمرت عدداً من القرى والعيون في واحة الأحساء. وأشار أبو زنادة [٢١، ص ص١٧٥-١٩٤] إلى أن أعدادًا من الطيور والحيوانات قد انقرضت أو أنها على وشك الانقراض، كالنعام والمها العربي والأسد والغزال العفري والفهد والحبارى في المملكة العربية السعودية.

إن كل هذا يبين بوضوح أن مشكلات بيئية عديدة وكبيرة قد أطلت على العالم. وأن المنطقة العربية بعامة ودول الخليج بخاصة لم تكن لتختلف عن مناطق العالم الأخرى، وأن ما ذكر عن المشكلات البيئية على مستوى دول الخليج العربي عامة والمملكة العربية السعودية خاصة، كان دليلاً على أهمية المشكلة التي تعالجها هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: «ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية؟»

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى :

١ ـ التعرف على مدى تناول التربية البيئية في مناهج المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .

٢ـ استقراء جوانب القوة وجوانب الضعف للتربية البيئية في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية .

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتي :

١ ـ أهمية التربية البيئية : وقد سبقت الإشارة إلى تعاظم أهميتها بمرور الزمن .

٢ ـ أهمية المرحلة الثانوية : لأنها المرحلة التي تسبق المرحلة التخصصية على مستوى الدراسات الجامعية أو ما هو في مستواها . فقد لا تتهيأ للطالب فرصة دراسة البيئة ومشكلاتها عندما يتخصص في الجامعة ، أو ما في مستواها ، أو عندما ينخرط في سلك العمل والوظيفة بعد تخرجه من المرحلة الثانوية .

٣ ـ أهمية ارتباط المناهج الدراسية بالبيئة وحاجاتها ومشكلاتها لتحقيق وظيفة التعلم .

٤ ـ قد تفيد نتائج هذه الدراسة في تطوير التربية البيئية في مناهج المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية هي :

١ ـ ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية للجوانب المعرفية للتربية البيئية في المملكة العربية السعودية؟

٢ ـ ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية للجوانب الوجدانية للتربية البيئية في المملكة العربية السعودية؟

٣ ـ ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية للجوانب المهارية للتربية البيئية في المملكة العربية السعودية؟

٤ ـ هل يوجد اختلاف في وجهات نظر أفراد العينة فيما يتعلق بمساحة التربية البيئية في المناهج الثانوية باختلاف الوظيفة، والخبرة، والمؤهل، ونوع المؤهل، والجنسية، والتخصص؟

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بما يأتي:

١ ـ اقتصرت عينة الدراسة على الموجهين والمدرسين في المدارس الثانوية التابعة لوزارة المعارف بمدينة الرياض.

٢ ـ تم إجراء الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤١٤هـ.

تعريف مصطلح التربية البيئية

يقصد بالتربية البيئية في هذه الدراسة عملية تكون المعلومات والمهارات والميول والاتجاهات والقيم اللازمة لطالب المرحلة الثانوية للتفاعل مع بيئته الطبيعية ومواردها تفاعلاً إيجابياً.

الدراسات السابقة

١ ـ الدراسات العربية

الدراسات العربية التي تطرقت إلى التربية البيئية كثيرة وفيما يلي بعض منها:

دراسة عفيفي [٢٢]، وقد توصل فيها إلى أن اتجاهات تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي، والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الإعدادية بمصر نحو البيئة ومشكلاتها، اختلفت ما بين التحاقهم بالمرحلة الإعدادية وما بين الانتهاء منها.

كما وجد شلبي [٢٣] اختلافًا في التحصيل الدراسي والاتجاهات البيئية لدى طلاب المرحلة المتوسطة الذين درسوا وحدة «الإنسان والموارد الطبيعية» وبين الطلاب الذين لم يدرسوا هذه الوحدة لصالح الطلاب الذين درسوا الوحدة.

وتوصلت سامية فرج [٢٤] إلى أن نسبة كبيرة من المدرسين في المرحلة الثانوية العامة غير واعية بالبيئة ومشكلاتها وأهمية التربية البيئية وأهدافها، ورأت أن ذلك يؤثر في تحقيق أهداف التربية البيئية.

وتوصلت سهير درياس [١٥] إلى أن برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة عين شمس لا يحقق أهداف التربية البيئية من حيث إكساب الدارسين الوعي البيئي للمشكلات البيئية وطرق علاجها.

وأشار الدويري [٢٥ ، ص٧٠] إلى أهمية التربية البيئية وإلى أهمية تضمينها في المناهج الدراسية وفق الصفوف الدنيا وحتى نهاية السلم التعليمي، وأوصى بإعادة النظر في المناهج والبرامج الدراسية لتوزيع الموضوعات البيئية على كل أو معظم المناهج الدراسية، أو تقديم وحدات منفصلة، أو عمل مقرر دراسي خاص بالتربية البيئية.

وتوصل بدوي [٢٦ ، ص٧٩٦] إلى عدم احتواء مناهج التعليم الصناعي في مصر على أهداف تتعلق بالتربية البيئية. كما أن المحتوى المخصص للتربية البيئية لا يشتمل إلا على القليل من بنود التربية البيئية.

وتوصل شلبي [٢٧ ، ص١٢١٥] إلى أن طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، فرع أبها، الذين درسوا مقررًا في التربية البيئية اكتسبوا اتجاهات إيجابية نحو البيئة ومشكلاتها أكثر من زملائهم الذين لم يدرسوا المقرر المذكور.

أما صباريني [٢٨ ، ص الملخص] فقد توصل إلى أن طلاب جامعة اليرموك الذين درسوا مقررًا في التربية البيئية قد تحسنت اتجاهاتهم نحو البيئة قياساً باتجاهات الطلبة الذين لم يدرسوا المقرر المذكور. ورأى أن ذلك يدعو إلى إدخال مقررات في التربية البيئية في برامج التعليم العام وكذلك التعليم الجامعي.

وتوصلت سنية الشافعي [٢٩] إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتحصيل الطلاب للمفاهيم البيئية قبل وبعد دراستهم إحدى وحدات برنامج التربية البيئية لصالح القياس البعدي.

وعلى العكس من ذلك، فلقد توصل النجدي [٣٠، ص١٢٤١] إلى عدم ظهور أثر لمقرر علوم البيئة على اتجاهات الطلاب والطالبات الذين درسوا هذا المقرر وبين الذين لم يدرسوه في برنامج التأهيل لمعلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي.

وتوصل شهده [٣١، ص ص٧٨٦ـ٧٨٨] إلى أن مناهج العلوم في المرحلة الثانوية بمصر تحقق أهداف التربية البيئية بدرجة متوسطة وذلك استنادًا إلى آراء موجهي العلوم. ولـذا فقد أوصى بمراجعة المناهج والعمل على إضافة معلومات ومعارف خاصة بالتربية البيئية لزيادة فعاليتها.

أما السعيد [٨، ص٣٥٥]، فقد أشار إلى أن مناهج اللغة العربية تتناول التربية البيئية بالإيجاز الشديد ولم تراع أهداف التربية البيئية، وأرجع ذلك إلى أن القائمين على مناهج اللغة العربية ربما يعتقدون أن ذلك من مسؤولية مناهج العلوم والمواد الاجتماعية بالدرجة الأولى.

وتوصل صديق وعطوة [٢٦، ص٧٩٦] إلى أن إدخال مقرر في التربية البيئية أسهم في زيادة وعي طلاب وطالبات كلية التربية البيئي، وقد أوصيا بإدخال مقرر مستقل للتربية البيئية في هذه المرحلة.

كما توصـل خلف [١٣، ص ص١٥٤٧ـ ١٥٤٨] إلى أن كتب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي بمصر تتضمن مفاهيم كثيرة ولكن أكثرها يركز على مستوى التذكر، وأن القيم والاتجاهات البيئية قليلة. لذا فقد أوصى بضرورة تعميق محتوى المفاهيم البيئية، وذلك بالتنسيق مع عناصر المنهج الأخرى من أهداف وأنشطة وتقويم. . . إلخ، كما أوصى بألا تقتصر مفاهيم الكتب الاجتماعية على مستوى التذكر فقط بل تشمل المستويات الأعلى.

أما المذحجي [٣٢، ص٧١١]، فلقد توصل في دراسته إلى أن طلاب كلية التربية في اليمن لديهم اتجـاهـات إيجابية أكثر من أقرانهم طلاب كلية العلوم، وفسر ذلك بأن الاتجاهات لا تتكون ولا تكتسب بالمعلومات وإنما بالمناقشة والحوار المستمر والهادف.

أما قناديلي [٣٣، الملخص]، فقد أشار في دراسته إلى أن المملكة العربية السعودية بدأت تعاني من بعض الآثار السلبية على البيئة: كتلوث البيئة واستنزاف الموارد الطبيعية، والتصحر، وتهديد، وانقراض بعض الأنواع الحيوانية والتلوث الضوضائي، والهوائي والصوتي. وأشار إلى أن أعداد السيارات في المدن الرئيسة في المملكة في تزايد مستمر، حيث زادت أعدادها من ١٤٥ ألف سيارة في عام ١٣٩١هـ إلى ٣,٥ مليون سيارة عام ١٤٠٥هـ، فضلاً عن تأثر ٨٥٪ من المناطق الرعوية خلال العشرين سنة الماضية. لذا فقد أوصى في دراسته إلى إدراج مادة التربية البيئية ضمن المواد الدراسية في مراحل التعليم العام.

وتوصل السليمان [١٨ ، ص٣٣] إلى أن اتجاهات طلاب السنة الثالثة المتوسطة نحو البيئة ومشكلاتها أكثر إيجابية من طلاب السنة الأولى، وأرجع ذلك إلى نضج الطلاب في الصف الثالث قياساً بطلاب الصف الأول المتوسط.

٢ ـ الدراســات الأجنبيــة

لقد توصل مايلز Miles [٣٤، ص ص٤٤٤-٤٤٥] في دراسته إلى وجود علاقة بين كل من الـوعي البيئي للطلاب الجامعيين وقراءاتهم ومعارفهم. كما توصل إلى وجود علاقة بين اتجاهات الطلاب ووعيهم البيئي.

أما سوان Sawan [٣٥، ص ص٤٤ـ ٤٨]، فلقد نبّه إلى تزايد اعتداءات الإنسان على البيئية وعناصرها، ورأى أن الإنسان من العوامل الأساسية في إفساد البيئة، وعزا ذلك إلى غطرسة الإنسان وعدم اهتمامه بالبيئة.

وأشار رايت Wright [٣٦، ص٣] إلى أن تدهور البيئة يرجع إلى سلوك الإنسان، ولذا فقد نبّه إلى حاجة الطلاب حاجة ماسة لفهم البيئة وعناصرها والعلاقات المتداخلة فيما بين هذه العناصر.

وتوصل جويس Jaus [٣٧، ص ص٣٣-٣٦] إلى أن هناك علاقة بين المجال المعرفي واتجاهات الطلاب نحو البيئة. إذ كلما زادت معارف الطلاب ومعلوماتهم البيئية زادت قوة اتجاهاتهم البيئية، كما بين مجموعة درست لمدة ساعتين في مجال البيئة من طلاب الصفين الثالث والخامس كانت أكثر إيجابية نحو البيئة من المجموعة الضابطة والتي لم تدرس عن البيئة شيئاً.

أمـا هورسـلي Horsley [٣٨، ص ص٣٧-٤٢]، فقـد توصـل في دراسته إلى أن الطلاب الأمريكيين في المدارس الثانوية كانوا أكثر إحساسًا وإيجابية في اتجاهاتهم نحو البيئة من الطلاب غير الأمريكيين.

وتوصل كل من روبرت Robert ولورنس Lawrence [٣٩، ص ص٦٣٥-٦٣٩] إلى أن طلاب المـرحلة الثـانـوية الذين يعيشون على مقربة من منشآت بنسلفانيا النووية في الولايات المتحدة الأمريكية كانوا أكثر إحساسًا بخطر الإشعاع النووي من طلاب الثانوية الذين يعيشون على بعد مائة ميل من تلك المنشآت.

وتوصلت سيمونز Simmons [٤٠ ، المستخلص] إلى أن المعلمين الذين شاركوا في برنامج للتربية البيئية قد استفادوا على الصعيد الشخصي ورأى هؤلاء المعلمون أن التربية البيئية كانت بالنسبة لهم أهم جزء في المنهج .

ولمعالجة مشكلات كهذه قام كل من مكسون McKisson وماكريا MacRae [٤١، المستخلص] في بناء وحدات دراسية للطلاب من المستوى الرابع إلى المستوى الثاني عشر لمعالجة ستة موضوعات تحوي العلوم، واللغة، والفن، والدراسات الاجتماعية، وذلك لإكساب الطلاب المعارف ومعالجة الموضوعات على مستوى الكرة الأرضية . وكانت تحوي وثائق عن الغابات الممطرة الدافئة، وقد توافر في هذه الوحدات ما يساعد المدرس في قيادة الطالب في عمل الأنشطة وملخص لكل وحدة، وطرق جمع المعلومات، وثلاثة أنشطة صفية مع بعض المواد المهمة، وأسلوب وكيفية الحصول على مواد أخرى من المؤسسات، كما تحوي الوحدة كيفية استخدام هذه الوحدة ودراستها.

وأشار كل من بندك Benedek وكوهل Kohl [٤٢ ، المستخلص] إلى أن التربية البيئية في مناهج المرحلة الابتدائية في المجر قد تقدمت تقدمًا عظيمًا وخاصة في السنوات العشر الماضية. إلا أن نصيب التربية البيئية في مناهج التربية المهنية في المرحلة الثانوية كان ناقصًا ومتواضعًا، لذا فقد طورا مشروعًا للتربية البيئية في مناهج التربية المهنية الثانوية، وأوصيا بضرورة وضع برنامج للمدرسين يأخذ في الحسبان هذا النقص في التربية البيئية .

يمكن أن يلاحظ من الدراسات السابقة تزايد الاهتمام بمرور الزمن بالمشكلات البيئية التي أخذت تضغط على الإنسان وتفرض نفسها عليه . ولئن اختلفت الدراسات، إلا أن القاسم المشترك الأعظم يبقى واحدًا وهو أن الإنسان يمر بمرحلة مهمة في معيشته على هذا الكوكب، تنذر بمشكلات متعددة ومعقدة، ربما لا طاقة للإنسان على حلها بعد حين. وإذا كان صحيحًا أن الإنسان نفسه هو السبب وراء هذه المشكلات فإن الإنسان نفسه مسؤول عن ترشيد وتعديل سلوكه مع البيئة بأسلوب يقلل ويحد من هذه المشكلات. ولعل هذا يضيف إلى التربية هدفًا جديدًا وبالتالي مجهودًا جديدًا يقع على عاتقها لتعديل هذا السلوك وترشيده، والمناهج تقع من التربية موقع القلب من الإنسان، إذ أن المناهج، كما أشار الدمرداش سرحان «وسيلة التربية لتحقيق أهداف المجتمع.» ولقد بينت بعض الدراسات الفوارق في الاتجاهات والمعلومات بين من دَرَسَ مقررًا — مثلاً — في التربية البيئية، وبين من لم يدرس من الطلاب.

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من جميع مدرسي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (١٢٥١) مدرسًا [٤٣] كما ويضم مجتمع الدراسة جميع الموجهين في مدينة الرياض والبالغ عددهم (١٢٥) موجهًا [٤٤، انظر الجدولين ٤٠ و ٤١].

عينة الدراسة

تتألف عينة الدراسة من مدرستين من كل مركز توجيهي من المراكز الخمسة الموجودة في مدينة الرياض ليكون عدد المدارس الثانوية عشر مدارس (انظر ملحق رقم ١) تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية حيث تم استفتاء جميع مدرسيها، وقد بلغ عدد الاستبانات الموزعة على المدرسين (٣٠١) استبانة. تم استعادة (١٨٦) استبانة منها وتمثل (٦١,٨٪) من مجموع ما وزع من استبانات.

أما بالنسبة للموجهين فلقد تم توزيع الاستبانة الخاصة بهم على جميع الموجهين في مدينة الرياض والبالغ عددهم (١٢٥) موجهًا، وتم استعادة (٧٥) استبانة أي ما نسبته (٥٩,٢٪) من الاستبانات الموزعة، وقد تم استبعاد (١٩) استمارة لوجود نقص كبير فيها. وتوضح الجداول ذات الأرقام ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦ توزيع عينة الدراسة حسب نوع الوظيفة وسنوات الخبرة، والمؤهل، ونوع المؤهل، والجنسية والتخصص.

جدول رقم ١. توزيع عينة الدراسة حسب نوع الوظيفة.

نوع الوظيفة	العدد*	النسبة
مدرس	١٨٦	٧١,٣
موجه	٧٥	٢٨,٧
المجموع	٢٦١	١٠٠

* ست استمارات لم يحدد فيها نوع الوظيفة.

جدول رقم ٢ . توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة .

الخبـرة	العدد*	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٨٥	٣٢,٣
٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٥٤	٢٠,٥
١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٣٣	١٢,٥
٢٠ سنة فأكثر	٥٥	٢٠,٩
المجمـوع	٢٦٣	١٠٠

* أربع استمارات لم تحدد فيها سنوات الخبرة .

جدول رقم ٣ . توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل .

المؤهـل	العدد*	النسبة
بكالوريوس علـوم	٤٣	١٦,٩
بكالوريوس (ليسانس) آداب	٥٠	١٩,٦
بكالوريوس تربية وعلوم	٦٩	٢٧,١
بكالوريوس تربية وآداب	٧٧	٣٠,٢
ماجستير فأكثر	١٦	٦,٣
المجمـوع	٢٥٥	١٠٠

* ١٢ استمارة لم يحدد فيها المؤهل .

جدول رقم ٤ . توزيع عينة الدراسة حسب نوع المؤهل .

المؤهـل	العدد*	النسبة
تربوي	٢١٦	٨٣,٧
غير تربوي	٤٢	١٦,٣
المجمـوع	٢٥٨	١٠٠

* تسع استمارات لم يحدد فيها نوع المؤهل .

جدول رقم ٥ . توزيع عينة الدراسة حسب الجنسية .

الجنسية	العدد*	النسبة
سعودي	١٧٥	٧٠,٣
غير سعودي	٧٤	٢٩,٧
المجمـــوع	٢٤٩	١٠٠

* ١٨ استمارة لم يحدد فيها الجنسية .

جدول رقم ٦ . توزيع عينة الدراسة حسب التخصص.

التخصص	العدد*	النسبة
مواد شرعية	٥٤	٢٠,٧
لغة عربية	٣٠	١١,٥
رياضيات وحاسب آلي	٣٨	١٤,٦
لغة إنجليزية	٢٢	٨,٤
جغرافيا	١٣	٥,٠
تاريـــخ	١٠	٣,٨
علم اجتماع وعلم نفس	١٠	٣,٨
فيزيـــاء	١٨	٦,٩
كيميـــاء	٢٧	١٠,٣
أحيـــاء	١٦	٦,١
تربية بدنية	١٤	٥,٤
تربية فنية	٥	١,٩
مكتبـــات	٤	١,٥
المجمـــوع	٢٦١	١٠٠

* ست استمارات لم يحدد فيها التخصص .

أداة الدراســـة

مرت أداة هذه الدراسة (الاستبانة) بمراحل هي :

١ـ بعد أن قام الباحث بمراجعة الأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة أعد الاستبانة بصيغتها الأولى.

٢ ـ تم عرض الاستبانة بصيغتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، جامعة الملك سعود، وعددهم (١٦) ستة عشر محكمًا (انظر ملحق رقم ٢).

٣ ـ قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين الستة عشر على الاستبانة.

٤ ـ تم صياغة الاستبانة بشكلها النهائي وهي تتألف من:

أولاً ـ معلومات عامة أولية وشخصية.

ثانياً ـ ويتكون من ثلاثة أجزاء وهي :

أ) الجانب المعرفي ويتكون من (٣٣) عبارة.

ب) الجانب الانفعالي ويتكون من (١٤) عبارة.

جـ) الجانب المهاري ويتكون من (١٤) عبارة.

وقد طلب من المستفتى الإجابة عن عبارات الجوانب الثلاثة وذلك بوضع إشارة (✓) أمام الخانة التي يراها أكثر مناسبة وذلك على مقياس خماسي متدرج:

كبيرة جدًا	٥ درجات
كبيـرة	٤ درجات
متوسطة	٣ درجات
قليلة	درجتان
معدومة	درجة واحدة

انظر ملحق رقم (٣ ا)، و (٣ ب).

صـــدق الاســتبانــة

كما مر سابقًا تم عرض الاستبانة على (١٦) ستة عشر محكمًا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، جامعة الملك سعود، ممن يعتبرون أصحاب خبرة واختصاص لمعرفة مدى

ملاءمـة عباراتها ووضوحها، ولقد استفاد الباحث من ملاحظات المحكمين وقام بإدخال تعديلات على الاستبانة وصولاً إلى أعلى درجة ممكنة من الصدق. كما قام الباحث بحساب صدق الاستبانة بطريقة ارتباط العبارة (الفقرة) بمجموعة عبارات الاستبانة، وقد جاءت جميع عبارات الاستبانة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ (انظر ملحق رقم ١٤، ب، جـ، د) ويمكن القول بعد هذا إن أداة الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

ثبات الاستبانة

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لجميع المجالات الثلاثة للاستبانة وكانت درجة ألفا كما يوضحها جدول رقم ٧ عالية يمكن الوثوق فيها.

جدول رقم ٧. معاملات الثبات لجوانب الاستبانة.

جوانب الاستبانة	عدد الفقرات (العبارات)	معامل الفا
الجانب المعرفي	٣٣	٠,٩٨
الجانب الانفعالي	١٤	٠,٩٧
الجانب المهاري	١٤	٠,٩٧

الأساليب الإحصائية المستخدمة

يرى البـاحث، بعـد الحصول على استشارة قيمة من المختصين في مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود، أن أنسب الأساليب الإحصائية لهذه الدراسة الـوصفية التحليلية هي: التكـرارات والنسب المئـوية وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) T test وتحليل التباين الأحادي واختبار شفية Cheffe .

تحليل النتائج وتفسيرها

فيما يلي الإجابة عن أسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الرئيس الأول:

١ ـ ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال الرئيس تم حساب متوسط درجة الاستبانة على المقياس الخماسي المتدرج لها، حيث بلغ متوسطها (١,٨٨) وبانحراف معياري مقدارة (٠,٨٢) ولتفسير ذلك يمكن القول إن متوسط إجابات أفراد العينة على الاستبانة يقع بين (معدومة) و (قليلة) وهي أقرب إلى قليلة منها إلى معدومة، بمعنى آخر إن أفراد العينة يرون أن مدى تناول الجوانب البيئية في المناهج الدراسية يعتبر متواضعًا أو أقل من قليل.

أما إجابات الأسئلة الفرعية:

١ ـ ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية للجوانب المعرفية للتربية البيئية في المملكة العربية السعودية؟

فبالنظر إلى جدول رقم ١٨ يتبين أن إجابات أفراد العينة عن الجانب المعرفي تقع بين (معدومة) و (قليلة) أيضًا، حيث كان المتوسط الحسابي لهذا الجانب (١,٨٩) وبانحراف معياري (٠,٨٦) وهذا يعني أن تناول المناهج الدراسية للجانب المعرفي من جوانب التربية البيئية يعتبر أقل من قليل.

٢ ـ ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية للجوانب الانفعالية (الوجدانية) للتربية البيئية في المملكة العربية السعودية؟

بالرجوع إلى جدول رقم ٨ جزء ب يتبين أن متوسط هذا الجزء كان (١,٩٠)؛ أما الانحراف المعياري، فقد كان (٠,٩٠). وهذا يعني أن تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية للجانب الوجداني لم يصل إلى مستوى قليل، حيث إنه هو الآخر قد وقع بين (قليلة) و (معدومة) وإن كان يقترب هو الآخر من مستوى قليلة.

٣ ـ ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية للجوانب المهارية للتربية البيئية في المملكة العربية السعودية؟

بالنظر في جدول رقم ٨، الجزء جـ، يتضح أن متوسط تناول المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية للجوانب المهارية كان (١,٨٣) وبانحراف معياري مقداره (٠,٩١) وهذا يعني أن تنـاول المناهج الدراسية للجوانب المهارية أقل من قليلة حسب المقياس المتدرج للاستبانة وهو بين (معدومة) وبين (قليلة) وإن كان أقرب إلى قليلة منه إلى معدومة وهو أقل

جدول رقم ٨ . التكرارات والنسب المئوية للاستجابة عن كل بند من بنود استبانة جوانب التربية البيئية في المناهج الدراسية ومتوسط درجة كل بند .

ا) بنود الجانب المعرفي، المتوسط = ١,٨٩ ، الانحراف المعياري = ٠,٨٦

رقم البند	كبيرة جدًا عدد	كبيرة جدًا نسبة	كبيرة عدد	كبيرة نسبة	متوسطة عدد	متوسطة نسبة	قليلة عدد	قليلة نسبة	معدومة عدد	معدومة نسبة	بدون إجابة عدد	متوسط درجة البند
١	١٧	٦,٦	٤٤	١٧,٠	٥٧	٢٢,٠	٥٤	٢٠,٨	٨٧	٣٣,٦	٨	٢,٤٢
٢	١٨	٧,٠	٢٤	٩,٣	٦٣	٢٤,٥	٧٥	٢٩,٢	٧٧	٣٠,٠	١٠	٢,٣٤
٣	١٥	٥,٩	٣٠	١١,٧	٦٧	٢٦,٢	٥٦	٢١,٩	٨٨	٣٤,٤	١١	٢,٣٣
٤	٣٤	١٣,١	٣٩	١٥,٠	٥٧	٢١,٩	٧١	٢٧,٣	٥٩	٢٢,٧	٧	٢,٦٨
٥	٧	٢,٧	٢٢	٨,٦	٤٠	١٥,٦	٦٠	٢٣,٤	١٢٧	٤٩,٦	١١	١,٩١
٦	٤	١,٥	٢١	٨,١	٣٦	١٣,٩	٥٦	٢١,٦	١٤٢	٥٤,٨	٨	١,٨٠
٧	٦	٢,٣	٢٠	٧,٦	٤٤	١٦,٨	٨١	٣٠,٩	١١١	٤٢,٤	٥	١,٩٧
٨	٧	٢,٧	١٩	٧,٣	٤١	١٥,٨	٦٥	٢٥,٠	١٢٨	٤٩,٢	٧	١,٨٩
٩	٨	٣,١	١٥	٥,٨	٣٣	١٢,٨	٧٥	٢٩,٢	١٢٦	٤٩,٠	١٠	١,٨٥
١٠	١٥	٥,٧	١٥	٥,٧	٣٧	١٤,٢	٨٦	٣٣,٠	١٠٨	٤١,٤	٦	٢,٠٢
١١	٢٩	١١,١	٢٨	١٠,٧	٤٤	١٦,٩	٥٩	٢٢,٦	١٠١	٣٨,٧	٦	٢,٣٣
١٢	٨	٣,١	٢٥	٩,٧	٤٢	١٦,٣	٥٩	٢٢,٩	١٢٤	٤٨,١	٩	١,٩٧
١٣	١١	٤,٢	٢٧	١٠,٣	٤٦	١٧,٦	٥٧	٢١,٨	١٢١	٤٦,٢	٥	٢,٠٥
١٤	١٣	٥,٠	١٩	٧,٤	٤٥	١٧,٤	٦٤	٢٤,٨	١١٧	٤٥,٣	٩	٢,٠٢

تابع جدول رقم ٨. ا) بنود الجانب المعرفي، المتوسط = ١,٨٩، الانحراف المعياري = ٠,٨٦

رقم	كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة	متوسط
البند	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	درجة البند
١٥	١٣	٥,١	٢٣	٨,٩	٤٦	١٧,٩	٥٦	٢١,٨	١١٩	٤٦,٣	١٠	٢,٠٥
١٦	١٢	٤,٦	٢٢	٨,٤	٤٨	١٨,٣	٦٣	٢٤,٠	١١٧	٤٤,٧	٥	٢,٠٤
١٧	٩	٣,٥	١٧	٦,٥	٣٨	١٤,٦	٦٠	٢٣,١	١٣٦	٥٢,٣	٧	١,٨٦
١٨	١٣	٥,٠	١٥	٥,٨	٣٨	١٤,٧	٧١	٢٧,٤	١٢٢	٤٧,١	٨	١,٩٤
١٩	١٥	٥,٨	١٦	٦,٢	٤٢	١٦,٢	٦٥	٢٥,٠	١٢٢	٤٦,٩	٧	١,٩٩
٢٠	١٠	٣,٩	١٧	٦,٦	٤٢	١٦,٢	٥٤	٢٠,٨	١٣٦	٥٢,٥	٨	١,٨٨
٢١	٨	٣,١	١١	٤,٢	٣٩	١٤,٩	٥٦	٢١,٤	١٤٨	٥٦,٥	٥	١,٧٦
٢٢	٩	٣,٥	٥	١,٩	٣٩	١٥,١	٥٣	٢٠,٥	١٥٣	٥٩,١	٨	١,٧٠
٢٣	٧	٢,٧	٧	٢,٧	٣٤	١٣,٢	٦١	٢٣,٦	١٤٩	٥٧,٨	٩	١,٦٩
٢٤	٦	٢,٣	٨	٣,١	٤٢	١٦,٣	٥٣	٢٠,٦	١٤٨	٥٧,٦	١٠	١,٧٢
٢٥	٥	١,٩	٩	٣,٥	٤٠	١٥,٤	٥٥	٢١,٢	١٥٠	٥٧,٩	٨	١,٧٠
٢٦	٧	٢,٧	٧	٢,٧	٤٧	١٨,١	٤٦	١٧,٧	١٥٣	٥٨,٨	٧	١,٧٣
٢٧	٧	٢,٧	١٣	٥,١	٣٥	١٣,٦	٥٩	٢٣,٠	١٤٣	٥٥,٦	١٠	١,٧٦
٢٨	٩	٣,٤	٧	٢,٧	٤	١٥,٦	٥٠	١٩,١	١٥٥	٥٩,٢	٥	١,٧٢
٢٩	٦	٢,٣	١١	٤,٣	٣٧	١٤,٣	٤٨	١٨,٦	١٥٦	٦٠,٥	٩	١,٦٩
٣٠	٩	٣,٥	١١	٤,٣	٤٠	١٥,٥	٥٩	٢٢,٩	١٣٩	٥٣,٩	٩	١,٨١

تابع جدول رقم ٨ . ا) بنود الجانب المعرفي ، المتوسط = ١,٨٩ ، الانحراف المعياري = ٠,٨٦

رقم	كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة	متوسط
البند	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	درجة البند
٣١	٨	٣,٠	١٢	٤,٦	٤٤	١٦,٧	٥٤	٢٠,٥	١٤٥	٥٥,١	٤	١,٨٠
٣٢	٩	٣,٤	١١	٤,٢	٣٠	١١,٥	٥٧	٢١,٨	١٥٥	٥٩,٢	٥	١,٧١
٣٣	٩	٣,٤	١٨	٦,٨	٤٥	١٧,١	٦٤	٢٤,٣	١٢٧	٤٨,٣	٤	١,٩٣

تابع جدول رقم ٨.

ب) بنود الجانب الوجداني (الانفعالي)، المتوسط = ١,٩٠، الانحراف المعياري = ٠,٩٠

رقم	كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة	متوسط
البند	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	درجة البند
١	١١	٤,٢	٢٦	٩,٩	٦٠	٢٢,٨	٧٠	٢٦,٦	٩٦	٣٦,٥	٤	٢,١٩
٢	٩	٣,٤	٢٤	٩,١	٥٦	٢١,٢	٥٧	٢١,٦	١١٨	٤٤,٧	٣	٢,٠٥
٣	٥	١,٩	١٤	٥,٣	٥٤	٢٠,٤	٦٣	٢٣,٨	١٢٩	٤٨,٧	٢	١,٨٨
٤	٩	٣,٤	١٥	٥,٧	٤٦	١٧,٤	٧٢	٢٧,٢	١٢٣	٤٦,٤	٢	١,٩٢
٥	٥	١,٩	١٥	٥,٧	٤٤	١٦,٨	٦٩	٢٦,٣	١٢٩	٤٩,٢	٥	١,٨٥
٦	٨	٣,٠	٢٢	٨,٤	٤٦	١٧,٥	٧٢	٢٧,٤	١١٥	٤٣,٧	٤	٢,٠٠
٧	٧	٢,٧	٢٥	٩,٥	٤٢	١٦,٠	٧١	٢٧,٠	١١٨	٤٤,٩	٤	١,٩٨
٨	٩	٣,٤	٢٥	٩,٥	٤١	١٥,٦	٦١	٢٣,٢	١٢٧	٤٨,٣	٤	١,٩٧
٩	٨	٣,٠	٢٢	٨,٣	٤٦	١٧,٤	٥٩	٢٢,٣	١٢٩	٤٨,٩	٣	١,٩٤
١٠	٥	١,٩	١٥	٥,٧	٣٤	١٣,٠	٦٧	٢٥,٦	١٤١	٥٣,٨	٥	١,٧٦
١١	٧	٢,٧	١٩	٧,٣	٣٨	١٤,٥	٦٤	٢٤,٤	١٣٤	٥١,١	٥	١,٨٦
١٢	٥	١,٩	٢٣	٨,٧	٣٧	١٤,١	٦٥	٢٤,٧	١٣٣	٥٠,٦	٤	١,٨٧
١٣	٥	١,٩	١٧	٦,٦	٤٩	١٨,٩	٦٥	٢٥,١	١٢٣	٤٧,٥	٨	١,٩٠
١٤	٧	٢,٨	٢١	٨,٣	٤٩	١٩,٣	٥٥	٢١,٧	١٢٢	٤٨,٠	١٣	١,٩٦

تابع جدول رقم ٨ . جـ) بنود الجانب المهاري، المتوسط = ١,٨٣ ، الانحراف المعياري = ٠,٩١

رقم	كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة	متوسط
البند	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	درجة البند
١	١١	٤,٤	١٧	٦,٨	٤٧	١٨,٨	٦٩	٢٧,٦	١,٦	٤٢,٤	١٧	٢,٠٣
٢	١٠	٣,٨	٢٥	٩,٤	٣٣	١٢,٤	٥٩	٢٢,٢	١٣٩	٥٢,٣	١	١,٩٠
٣	١٠	٣,٨	٢٠	٧,٥	٥٢	١٩,٥	٦٧	٢٥,٢	١١٧	٤٤,٠	١	٢,٠٢
٤	٧	٢,٧	١٦	٦,١	٣٢	١٢,٢	٧٨	٢٩,٧	١٣٠	٤٩,٤	٤	١,٨٣
٥	٩	٣,٤	٢٠	٧,٦	٢٥	٩,٥	٥٦	٢١,٣	١٥٣	٥٨,٢	٤	١,٧٧
٦	١١	٤,١	١٩	٧,١	٣٤	١٢,٨	٧٣	٢٧,٤	١٢٩	٤٨,٥	١	١,٩١
٧	٨	٣,٠	١٧	٦,٤	٣٩	١٤,٨	٦٥	٢٤,٦	١٣٥	٥١,١	٣	١,٨٦
٨	١٣	٤,٩	٢٧	١٠,٣	٤٤	١٦,٧	٨٢	٣١,٢	٩٧	٣٦,٩	٤	٢,١٥
٩	٩	٣,٤	٢٦	٩,٧	٣٨	١٤,٢	٧١	٢٦,٦	١٢٣	٤٦,١	٠	١,٩٨
١٠	٦	٢,٣	١٤	٥,٣	٣٣	١٢,٦	٦٢	٢٣,٧	١٤٧	٥٦,١	٥	١,٧٤
١١	٨	٣,٠	١٣	٤,٩	٣٣	١٢,٥	٦٦	٢٤,٩	١٤٥	٥٤,٧	٢	١,٧٧
١٢	٨	٣,٠	١٢	٤,٥	٢٨	١٠,٥	٦٢	٢٣,٣	١٥٦	٥٨,٦	١	١,٧٠
١٣	٦	٢,٣	١٣	٤,٩	٢٥	٩,٥	٤٩	١٨,٦	١٧٠	٦٤,٦	٤	١,٦٢
١٤	٧	٢,٧	١٥	٥,٧	٣٦	١٣,٦	٥٩	٢٢,٣	١٤٧	٥٥,٧	٣	١,٧٧

متوسط بالنسبة للجانبين المعرفي والوجداني.

وعند إمعان النظر في جدول رقم ٨ ا الخاص بالجانب المعرفي يتبين أن أكثر العبارات التي حصلت على متوسط أعلى كانت هي العبارة رقم (١) والخاصة (بمفهوم البيئة) والتي حصلت على متوسط (٢,٤٢)، يليها العبارة رقم (٢) (مفهوم الموارد الطبيعية المتجددة مثل: الهواء، الماء، الطاقة الشمسية... إلخ) (٢,٣٤)، وكلها تقع بين (قليلة) و (متوسطة) وهي أقرب إلى قليلة منها إلى متوسطة. وكان أقل العبارات متوسطاً هي العبارة رقم (٢٣) (أحسن الوسائل لحماية التربة من التلوث)، حيث بلغ متوسطها (١,٦٩)، والعبارة رقم (٢٩) (أحسن الوسائل لحماية الثروة الحيوانية من الاستنزاف) وبلغ متوسطها (١,٦٩) أيضا فقط، وكلتاهما تقع بين قليلة ومعدومة على مقياس الاستبانة.

أما في جزء ب من الجدول نفسه الخاص بالجانب الوجداني أو (الانفعالي)، فيلاحظ أن العبارة رقم (١) والخاصة بإكساب (اتجاهات إيجابية نحو المحافظة على البيئة) قد حصلت على أعلى متوسط حيث بلغ (٢,٩١)، والعبارة رقم (٢) (الميول المناسبة نحو المشاركة في المشروعات التي تصون البيئة) وحصلت على متوسط (٢,٠٥). بينما حصلت العبارة رقم (١٠) (الاتجاهات الإيجابية نحو حماية التربة من التلوث) على أقل متوسط حيث بلغ (١,٧٦) فقط.

أما جزء جـ من جدول رقم ٨ والخاص بالجانب المهاري، فيلاحظ أن العبارة رقم (٨) (إكساب الطلاب حسن ترشيد الاستهلاك للحاجات الضرورية كالماء والطاقة... إلخ)، فقد حصلت على أعلى متوسط حيث بلغ متوسطها (٢,١٥)، وكانت العبارة رقم (١٣) (إكساب الطلاب مهارة التخطيط لندوة تناقش إحدى مشكلات البيئة) قد حصلت على أقل متوسط حيث بلغ متوسطها (١,٦٢) فقط.

وفي كل الحالات، فإن إجابة أفراد العينة عن بنود الاستبانة لم تصل إلى متوسطة من حيث تناول المناهج الدراسية لجوانب التربية البيئية، وهذا يبين تواضع مساحة الاهتمام بالتربية البيئية في مناهج المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد العينة.

٤ - هل يوجد اختلاف في وجهات نظر أفراد العينة فيما يتعلق بمساحة التربية البيئية في المناهج الثانوية باختلاف الوظيفة، والخبرة، والمؤهل، ونوع المؤهل، والجنسية، والتخصص؟

ولـلإجـابـة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) T test وتحليل التباين للكشف عن الاختلاف في وجهات نظر أفراد العينة .

يوضح جدول رقم ٩ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الوظيفة ، سواء فيما يتعلق بالجانب المعرفي أو الانفعالي أو المهاري . بمعنى آخر أن أفراد العينة متفقون، سواء كانوا مدرسين أم موجهين في نظرتهم إلى مدى تناول مناهج المرحلة الثانوية للجوانب البيئية الثلاثة ، وربما يكون السبب وراء هذا الاتفاق هو أن الموجهين متخصصون في المواد المختلفة يتـأثرون بما يمكن أن يظهره مدرسو المواد الدراسية الذين يشرفون عليهم حول جوانب التربية البيئية ، ثم إنه معلوم أن كل موجه سبق وأن مارس التدريس مما مكنه من أن يكوّن وجهة نظر عن جوانب التربية البيئية ربما تكون متجانسة مع المدرس الذي مازال في ميدان التدريس .

جدول رقم ٩ . دلالة الفروق بين المدرسين والموجهين في جوانب الدراسة .

جوانب الدراسة	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» القيمة	قيمة «ت» الدلالة
الجانب المعرفي	مدرس	١,٨٤	٠,٨٩	-١,٢٩	غير دالة
	موجه	١,٩٩	٠,٧٨		
الجانب الانفعالي	مدرس	١,٨٧	٠,٩٦	-٠,٩٠	غير دالة
(الوجداني)	موجه	١,٩٨	٠,٧٧		
الجانب المهاري	مدرس	١,٨٣	٠,٩٣	٠,٠١	غير دالة
	موجه	١,٨٣	٠,٨٧		

أما بالنسبة للخبرة، فيشير جدول رقم ١٠ إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الخبرة بالنسبة لكل من الجانب الانفعالي والجانب المهاري . ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب المعرفي . وباستخدام اختبار شيفيه Cheffe لتحديد مصدر التباين أو الاختلاف بين المجموعات ، تبين أنه يوجد اختلاف بين ذوي الخبرة (١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة) وذوي الخبرة (٢٠ سنة فأكثر) لصالح ذوي الخبرة (١٥ سنة إلى أقل من

جدول رقم ١٠ . تحليل التباين للكشف عن مدى تأثير اختلاف سنوات الخبرة على جوانب الدراسة .

جوانب الدراسة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة «ف»	
				القيمة	الدلالة
الجانب المعرفي	٧,٨٤	١,٩٦	٤	٢,٧١	٠,٠٥
الجانب الانفعالي (الوجداني)	٥,٨٣	١,٤٦	٤	١,٧٩	غير دالة
الجانب المهاري	٥,٥٥	١,٣٩	٤	١,٦٧	غير دالة

٢٠ سنة)، حيث بلغ متوسطها ٢,٢٤ ، بينما بلغ متوسط ذوي الخبرة (٢٠ سنة فأكثر) (١,٧٠) فقط. وهذا يعني أن كلًا من المعلمين والموجهين الأكثر خبرة (٢٠ سنة فأكثر) أكثر ميلًا إلى انتقاد تناول المناهج الدراسية للجوانب المعرفية للتربية البيئية من أولئك الأقل خبرة (١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة). وربما يكون السبب وراء هذا الاختلاف هو أن كلًا من الموجهين والمدرسين الأكثر خبرة هم أكبر سناً وربما أكثر معرفة، وربما بالتالي أكثر حساسية للتغير وهم — ربما — يرون أكثر من غيرهم أن المتغيرات البيئية تضغط وبشكل أكبر لتؤثر على الإنسان وبقية الأحياء الأخرى فضلًا عن البيئة الطبيعية، وأن استجابة المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية لا تتناسب وحجم هذه المشكلات ولا تلبي تلك الحاجات المستجدة. لذا فهم يرون أن الجانب المعرفي بالذات من المناهج الدراسية ربما لم يستجب إلى تلك الحاجات والمشكلات بالشكل المناسب، وربما يوحي هذا أن الأكثر خبرة من أفراد العينة أكثر إيمانًا في التغيير أيضًا.

كما أنهم ربما يكونون، وبحكم المدة والخبرة التي أمضوها، تزايدت لديهم الضغوط وبالتالي تبلور لديهم الحكم حول المشكلات البيئية وبالتالي تميزت نظرتهم عن زملائهم (١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة).

ويوضح جدول رقم ١١ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل للجوانب المعرفية أو الانفعالية أو المهارية، أي أن أفراد العينة — وبغض النظر عن مؤهلهم — يتفقون في نظرتهم إلى مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية للجوانب البيئية.

جدول رقم ١١ . تحليل التباين للكشف عن مدى تأثير اختلاف المؤهل على جوانب الدراسة .

جوانب الدراسة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة «ت» القيمة	قيمة «ت» الدلالة
الجانب المعرفي	٣,٧٩	٠,٩٥	٤	١,٢٨	غير دالة
الجانب الانفعالي (الوجداني)	٣,٨٢	٠,٩٥	٤	١,١٧	غير دالة
الجانب المهاري	٤,٩٠	١,٢٣	٤	١,٥٠	غير دالة

ويبين جدول رقم ١٢ أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لنوع المؤهل (تربوي أو غير تربوي) ولجميع الجوانب الثلاثة المعرفية والوجدانية والمهارية. بمعنى آخر، فإن أفراد العينة، بغض النظر عن كونهم تربويين أم غير تربويين، يتفقون في نظرتهم إلى مساحة التربية للبيئة في مناهج المرحلة الثانوية. وربما يعود هذا الاتفاق إلى أن كلًا من التربويين وغير التربويين قد ناقشوا هذه الموضوعات وكوّن الجميع أو أكثرهم موقفًا متماثلًا عن هذه المشكلة. وربما يمكن أن يقال إن المشكلات البيئية أصبحت تعالج وبشكل شبه مستمر من قبل وسائل الإعلام مما مهد السبيل إلى أن يكتسب غير التربوي اتجاهات نحو

جدول رقم ١٢ . دلالة الفروق بين التربويين وغير التربويين في جوانب الدراسة .

جوانب الدراسة	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» القيمة	قيمة «ت» الدلالة
الجانب المعرفي	تربوي	١,٩٣	٠,٨٨	١,٦٠	غير دالة
	غير تربوي	١,٧٠	٠,٨٠		
الجانب الانفعالي	تربوي	١,٩٥	٠,٩٣	١,٥٦	غير دالة
	غير تربوي	١,٧١	٠,٨٤		
الجانب المهاري	تربوي	١,٨٧	٠,٩٣	٠,٦٢	غير دالة
	غير تربوي	١,٧٧	٠,٨٨	٠,٦٢	

الجوانب البيئية ليسد الفجوة بينه وبين التربوي - إن وجدت - وبالتالي تتماثل اتجاهاته نحو البيئة ومشكلاتها، واتجاهات التربوي.

ويبين جدول رقم ١٣ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى الجنسية، بمعنى آخر فإن كلا من السعوديين وغير السعوديين من أفراد العينة متفقون في وجهات نظرهم حول مدى تناول المناهج الدراسية للجوانب البيئية في الجوانب المعرفية أو الانفعالية أو المهارية. وهذا يعني أن الشعور مشترك بين أفراد العينة بغض النظر عن جنسيتهم حول مساحة اهتمام المناهج الدراسية بالتربية البيئية.

جدول رقم ١٣ . دلالة الفروق بين السعوديين وغير السعوديين في جوانب الدراسة .

جوانب الدراسة	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	
				القيمة	الدلالة
الجانب المعرفي	سعودي	١,٨٩	٠,٨٤	٠,٥٧	غير دالة
	غير سعودي	١,٨٢	٠,٨٦		
الجانب الانفعالي (الوجداني)	سعودي	١,٩٣	٠,٩١	١,٠٦	غير دالة
	غير سعودي	١,٨٠	٠,٨٥		
الجانب المهاري	سعودي	١,٨١	٠,٩٠	-٠,٢٦	غير دالة
	غير سعودي	١,٨٤	٠,٨٣		

ويبين جدول رقم ١٤ والخاص بتحليل التباين للكشف عن مدى تأثير اختلاف التخصص على جوانب الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المختلفة بالنسبة للجوانب الثلاثة: المعرفي والانفعالي (الوجداني) وكذلك المهاري. أما فيما يتعلق بالجانب المعرفي، فقد تم استخدام اختبار شيفيه Cheffe لتوضيح مصدر التباين وقد تبين أنه بين تخصص الرياضيات والتخصصات (الكيمياء والجغرافيا والأحياء) وكان لصالح تخصصات الكيمياء والجغرافيا والأحياء. أما فيما يتعلق بالجانب الانفعالي (الوجداني)، فلقد تم استخدام اختبار شيفيه Cheffe لتحديد مصدر التباين، فوجد أنه بين تخصص الرياضيات وتخصص الأحياء ولصالح تخصص الأحياء. أما فيما يتعلق بالجانب المهاري،

جدول رقم ١٤ . تحليل التباين للكشف عن مدى تأثير اختلاف التخصص على جوانب الدراسة .

جوانب الدراسة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة «ف» القيمة	قيمة «ف» الدلالة
الجانب المعرفي	٤٢,٠	٣,٥٠	١٢	٥,٧٦	٠,٠١
الجانب الانفعالي (الوجداني)	٣٣,٧٦	٢,٨١	١٢	٣,٨٦	٠,٠١
الجانب المهاري	٢٤,٠٥	٢,٠٠	١٢	٢,٥٦	٠,٠١

فعلى الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية كما يشير جدول رقم ١٤ ، إلا أنه وباستخدام اختبار شيفيه لتحديد مصدر التباين ، فإن الاختبار لم يحدد الفروق بين أي من الفئات التخصصية والفئات التخصصية الأخرى ، وربما يعود ذلك إلى أن الفروق قليلة جدًا بحيث لم يكشف الاختبار المذكور عن تلك الاختلافات .

وبصورة عامة فإن جدول رقم ١٤ ، وخاصة فيما يتعلق بالجانب المعرفي والجانب الانفعالي ، يظهر أن الاختلاف كان واضحًا بين تخصص الرياضيات من جهة والتخصصات الأخرى وبالذات تخصص الأحياء (انظر جدول رقم ١٥) ، وهذا يوضح أن للتخصص تأثيرًا واضحًا على إجابة أفراد العينة وخاصة في التخصصات المذكورة ، وربما كان ذلك لأن المتخصصين في المواد العلمية كالأحياء مثلاً ، وحتى الجغرافيا ، لهم علاقة أكبر من أقرانهم المتخصصين في الرياضيات بالبيئة وحاجاتها ومشكلاتها ، لذا فإن احتمالية تناول المناهج الدراسية في تخصصاتهم أكثر ورودًا من الرياضيات .

كما تم إجراء اختبار (ت) T test للكشف عن مدى دلالة الفروق بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي في جوانب الدراسة (انظر جدول رقم ١٦) . وقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بكل من الجانب المعرفي والجانب الانفعالي . ويشير الجدول المذكور إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب المهاري بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي لصالح التخصص الأدبي . وربما يعود السبب في ذلك إلى أن التخصصات الأدبية تعالج موضوعات أكثر سعة وشمولية تشتمل في أجزاء منها على مشكلات البيئة وحاجاتها بصورة عامة أكثر من التخصصات العلمية ، بينما في كثير من

جدول رقم ١٥ . متوسطات جوانب الاستبانة مصنفة حسب التخصص.

التخصص	الجانب المعرفي	الجانب الانفعالي	الجانب المهاري
مواد شرعية	١,٨٢	١,٨٥	١,٧٣
لغة عربية	١,٧٩	١,٩٠	١,٩٣
رياضيات وحاسب آلي	١,٢٩	١,٢٧	١,٣٦
لغة إنجليزية	٢,١٩	٢,١٣	١,٩٥
جغرافيـــا	٢,٥٤	٢,٤٣	٢,٢٣
تاريـــخ	١,٤٥	١,٦٩	١,٤٩
علم اجتماع وعلم نفس	٢,٢٢	٢,٥٧	٢,٤٥
فيزياء	١,٧٤	١,٧٥	١,٧٥
كيميـــاء	٢,٣١	٢,١٢	١,٩٧
أحيـــاء	٢,٦٣	٢,٤٨	٢,٠٤
تربية بدنيـة	١,٧١	٢,٠٠	٢,١٠
تربية فنيـة	٢,٢٤	٢,١٦	٢,٦٧
مكتبـــات	١,١٧	١,٢٩	١,٢٣
لم يحددوا تخصصاتهم	١,٤٩	١,٥٤	١,٨٠

جدول رقم ١٦ . دلالة الفروق بين تخصص الأدبي وتخصص العلمي في جوانب الدراسة.

جوانب الدراسة	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» القيمة	قيمة «ت» الدلالة
الجانب المعرفي	أدبي	١,٩٤	٠,٨٩	٠,٦٦	غير دالة
	علمي	١,٨٧	٠,٨٣		
الجانب الانفعالي	أدبي	٢,٠٠	٠,٩٥	١,٨٩	غير دالة
(الوجداني)	علمي	١,٧٩	٠,٨٤		
الجانب المهاري	أدبي	١,٩٤	١,٠١	٢,١١	*٠,٠٥
	علمي	١,٧١	٠,٧٦		

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبي والعلمي في الجانب المهاري وذلك لصالح الأدبي.

الأحيان تقتصر الموضوعات في التخصصات العلمية على التخصص الدقيق الذي نادرا ما تعالج فيه موضوعات عامة عن البيئة، مالم يكن التخصص يلزم بدراسة موضوعات بيئية كما في الأحياء والكيمياء على سبيل المثال، واقتصار الفروق على الجانب المهاري دون المعرفي والانفعالي ولصالح التخصصات الأدبية ربما يعود بسبب ندرة الدراسات العلمية في الجانب الأدبي وكثرتها في التخصصات العلمية، مما استتبع أن يرى المتخصصون في التخصصات الأدبية من أفراد العينة إلى أن هذا الجانب (المهاري) قد كان محل عناية متميزة ومعالجة جيدة في المناهج الدراسية، أكثر مما نظر إليه المتخصصون في التخصصات العلمية الذين عادة ما يمارسون في المختبر هذا الجانب أكثر من أقرانهم المتخصصين في التخصصات الأدبية ورأوا قلة وضعف معالجة المناهج الدراسية للتربية البيئية

الخلاصة والتوصيات

استهدفت هذه الدراسة معرفة مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى:

١ ـ أن واقع تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بصورة عامة كان متواضعًا جدًا، حيث بلغ المتوسط لإجابات أفراد العينة (١,٨٨) فقط. وهذا يقع بين معدومة وقليلة حسب المعيار الخماسي المتدرج للاستبانة.

٢ ـ وعند التفصيل وجد أن كلاً من الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية قد تناولتها المناهج الدراسية هي الأخرى بشكل متواضع، حيث كان متوسط إجابات أفراد العينة (١,٨٩) و (١,٩٠) و (١,٨٣) على التوالي، وهذه المتوسطات الثلاثة جميعها لم ترق حتى إلى مستوى قليلة على المعيار الخماسي المتدرج للاستبانة.

٣ ـ والغريب أن اتفاقًا كبيرًا قد وضح بالنسبة لإجابات أفراد العينة حول مساحة التربية البيئية في المناهج الدراسية رغم اختلاف الوظيفة والمؤهل، ونوع المؤهل، والجنسية وإن وجدت فروق في وجهات نظر أفراد العينة ترجع إلى الخبرة في الجانب المعرفي لصالح الفئة (١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة) على أصحاب الخبرة (٢٠ سنة فأكثر) حيث يرى أصحاب الخبرة الأطول أن المناهج الدراسية عالجت التربية البيئية بشكل أقل مما يراه أقرانهم (١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة خبرة). وكذلك اختلفت وجهات نظرهم حسب التخصص

وفي جميع الجوانب (المعرفية والانفعالية والمهارية) وكان ذلك بين تخصص الرياضيات من جهة وتخصصات الأحياء والكيمياء والجغرافيا من جهة ثانية، في المجال المعرفي، وبين الرياضيات والأحياء في الجانب الانفعالي. وكان ذلك لصالح غير المتخصصين في الرياضيات. أما الجانب المهاري، فكان من الصعوبة تحديد تلك الفروق ربما لقلة تلك الفروق. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصصات الأدبية بالنسبة للتخصصات العلمية بصورة عامة.

على ضوء تلك النتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

١ ـ زيادة المساحة المخصصة للتربية البيئية في مناهج المرحلة الثانوية بما يتناسب مع تعاظم أهمية البيئة ومشكلاتها وحاجاتها. على أن يشمل هذا التضمين وهذا الاهتمام في البيئة المجالات الثلاثة (المعرفية والانفعالية والمهارية) وأن يكون التركيز على البنود والمجالات التي شهدت انخفاضًا واضحًا لتبادل التربية البيئية في هذه الدراسة.

٢ ـ عمل دراسة موسعة لمعرفة سبب الاختلاف في وجهات نظر أفراد العينة (الموجهين والمدرسين) والناتج من اختلاف الخبرة أصحاب الخبرة (٢٠ سنة فأكثر) على (١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة) في نفس المرحلة. ولأن أصحاب الخبرة (٢٠ سنة فأكثر) من أفراد العينة قد أظهروا حساسية واضحة تجاه التربية البيئية، فإنه ينصح بالاهتمام والتركيز في الدراسات القادمة للموضوع نفسه على أصحاب الخبرة من الموجهين والمدرسين لأنهم أكثر حماسًا من أقرانهم وحساسية تجاه البيئة ومشكلاتها.

٣ ـ عمل دراسة موسعة لمعرفة سبب الاختلاف في وجهات النظر العائدة إلى التخصص وبالذات تخصصات (الرياضيات من جهة) والأحياء، والكيمياء والجغرافيا من جهة ثانية، ونظرًا لإظهار أفراد العينة في بعض التخصصات (كالعلوم: أحياء وكيمياء) وكذلك الجغرافيا، حساسية أكبر من زملائهم في التخصصات المختلفة الأخرى، فإن الباحث يوصي بالتركيز على مناهج هذه التخصصات في الدراسة والبحث، لكونها — ربما — أكثر علاقة بالبيئة ومشكلاتها من غيرها كتخصص الرياضيات مثلاً.

٤ ـ عمل دراسة موسعة لتقصي الأسباب الحقيقية وراء اختلاف وجهات نظر (الموجهين والمدرسين) في المرحلة الثانوية والعائدة إلى الاختلاف في التخصص (علمي وأدبي) وفي الجانب المهاري بالذات وذلك لأن وجهات نظر أفراد العينة اختلفت في هذا الجانب.

كذلك يوصي الباحث بدراسات مستقبلية مماثلة حول التربية البيئية تشمل :

١ ـ المرحلة المتوسطة وكذلك المرحلة الابتدائية في وزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات، وفي مناطق أخرى.

٢ ـ مقارنة وجهات نظر الطلاب والطالبات في مراحل التعليم العام الثلاث في الموضوع نفسه «التربية البيئية.»

٣ ـ تحليل محتوى كتب المراحل الدراسية المختلفة وفي التخصصات المختلفة للكشف عن مساحة التربية البيئية في هذه الكتب.

٤ ـ عمل دراسات عن التربية البيئية تشمل طلاب وطالبات ومعلمي ومعلمات وموجهي وموجهات المدارس الأهلية ومقارنتها بنظرائهم في المدارس الحكومية.

ملحق رقم ١ : بيان بأسماء المدارس الثانوية المشاركة في عينة الدراسة ومراكز التوجيه التابعة لها

المدرسة	مركز التوجيه
١ ـ السليمانية	الشمال
٢ ـ اليرموك	
٣ ـ أبو بكر العربي	الجنوب
٤ ـ القادسية	
٥ ـ الإدريسي	الشرق
٦ ـ الماوردي	
٧ ـ بدر	الغرب
٨ ـ نهاوند	
٩ ـ صقلية	الوسط
١٠ ـ اليمامة	

ملحق رقم ٢ : بيان بأسماء الذين قاموا بتحكيم الاستبانة

١ ـ ا.د. إبراهيم بسيوني عميرة
٢ ـ ا.د. فتحي الكرداني
٣ ـ ا.د. سلام سيد أحمد سلام
٤ ـ ا.د. محمد شحات الخطيب
٥ ـ د. سر الختم عثمان علي
٦ ـ د. سليمان محمد الجبر
٧ ـ د. ربيع حموده
٨ ـ د. عبدالرحمن الشعوان
٩ ـ د. أحمد عصام الصفدي
١٠ ـ د. محمد موسى عقيلان
١١ ـ د. صالح الحديثي
١٢ ـ د. خالد الحذيفي
١٣ ـ د. عبدالله العجاجي
١٤ ـ د. عبدالعزيز البواردي
١٥ ـ د. عبدالعزيز راشد النجادي
١٦ ـ د. طلال المعجل

ملحق رقم ٣،أ

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأخ العزيز مدرس المدرسة الثانوية المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

فأقوم بإجراء بحث بعنوان «مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية» وقد تم تصميم الاستبانة المرفقة لهذا الغرض. أرجو التكرم بتعبئة الاستبانة، علمًا بأن المعلومات التي ستدونها سوف لن تستغل إلا لأغراض البحث، وليس لأي أغراض أخرى.

شاكرًا لك اقتطاعك جزءًا من وقتك الثمين وسائلاً البارىء عز وجل أن يجزل لك الثواب . والله تعالى يحفظك ويرعاك . . . والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

الباحـــث

د. محمد عبدالرحمن الديحان
كلية التربية ـ جامعة الملك سعود
تلفون ٤٦٧٤٦١١

١ ـ وظيفتك الحالية :

☐ مدرس
☐ موجـه

٢ ـ الخبـرة :

☐ أقل من ٥ سنوات
☐ ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات
☐ ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة
☐ ١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة
☐ ٢٠ سنة فأكثر

٣ ـ المؤهـل :

☐ بكالوريوس علوم
☐ بكالوريوس (ليسانس) آداب
☐ بكالوريوس تربية وعلوم
☐ بكالوريوس تربية وآداب
☐ أخرى حدد لو سمحت ....

٤ ـ نوع المؤهل :

☐ تربوي ☐ غير تربوي

٥ ـ الجنسية :

☐ سعودي ☐ غير سعودي

٦ ـ التخصص :

- ☐ مواد شرعية ☐ لغة عربية ☐ رياضيات ☐ لغة إنجليزية
- ☐ جغرافيا ☐ إحصاء ☐ تاريخ ☐ علم اجتماع
- ☐ حاسب آلي ☐ اقتصاد ☐ علم نفس ☐ محاسبة
- ☐ فيزياء ☐ كيمياء ☐ أحيـاء ☐ تربية بدنية
- ☐ تربية فنية
- ☐ أخرى، حدد لو سمحت ....

أخي الكريم فيما يلي مجموعة من العبارات أرجو قراءة كل عبارة منها ثم الإشارة في الخانة التي تمثل رأيك فيها في المقياس الخماسي المجاور.

تسلسل	العبـــــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
	أ ـ الجانب المعرفي يتناول المنهج الذي أقوم بتدريسه ما يأتي :					
١	مفهوم البيئة.					
٢	مفهوم الموارد الطبيعية المتجددة مثل (الهواء، الماء، الطاقة الشمسية... إلخ).					
٣	مفهوم المواد الطبيعية غير المتجددة مثل (البترول، الغاز الطبيعي، الفحم، المعادن... إلخ).					
٤	ربط محتوى المقررات الدراسية بالمبادىء والقيم الدينية التي تدعو إلى حماية البيئة.					
٥	دراسة الدور الذي تلعبه دورة بعض المواد كالماء والكربون في إقامة التوازن الفيزيوكيميائي في البيئة الطبيعية.					

تسلسل	العبـــــارة	مدى أو درجة التناول: كبيرة جـــدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
٦	دراسة المسببات البشرية المخلة بتوازن البيئية كالرعي الجائر والتسميد الزائد وقطع الأخشاب . . . إلخ .					
٧	الجانب الإيجابي والجانب المدمر للتقنية التي يستخدمها الإنسان في البيئة .					
٨	القضايا البيئية الكبرى التي يواجهها البلد .					
٩	المشكلات البيئية المستقبلية (المتوقعة) وحجمها .					
١٠	المعتقدات الخاطئة عن البيئة التي تنتشر بين الناس .					
١١	القواعد الشرعية المحددة لعلاقة الفرد بالبيئة في القرآن والسنة .					
١٢	دراسة المياه كنظام بيئي .					
١٣	مصادر تلوث الماء .					
١٤	المخاطر الناجمة عن تلوث الماء .					
١٥	مسببات تلوث الهواء .					
١٦	المخاطر الناجمة عن تلوث الهواء .					
١٧	أحسن الأساليب لحماية الهواء الجوي من التلوث .					
١٨	مصادر تلوث الغذاء .					

تسلسل	العبـــــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
١٩	المخاطر الناجمة عن تلوث الغذاء.					
٢٠	دراسة الصحراء كنظام بيئي.					
٢١	مصادر تلوث التربة.					
٢٢	الأخطار الناجمة عن تلوث التربة.					
٢٣	أحسن الوسائل لحماية التربة من التلوث.					
٢٤	المصادر السلبية المؤثرة على الثروة النباتية.					
٢٥	المخاطر الناجمة عن المؤثرات السلبية على الثروة النباتية.					
٢٦	أحسن الوسائل لحماية الثروة النباتية.					
٢٧	مصادر استنزاف الثروة الحيوانية.					
٢٨	المخاطر الناجمة عن استنزاف الثروة الحيوانية.					
٢٩	أحسن الوسائل لحماية الثروة الحيوانية من الاستنزاف.					
٣٠	المخاطر الناجمة عن استنزاف المصادر الطبيعية.					
٣١	تأثير الأنماط الاستهلاكية للإنسان على موارده الطبيعية.					
٣٢	تأثير استخدام تقنيات معينة على استنزاف الثروات الطبيعية.					
٣٣	أحسن الوسائل لاستغلال المصادر الطبيعية.					

تسلسل	العبـــــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
	ب) الجانب الانفعالي (الوجداني) : يتناول المنهج الذي أقوم بتدريسه ما يأتي :					
١	اتجاهات إيجابية نحو المحافظة على البيئة .					
٢	الميول المناسبة نحو المشاركة في المشروعات التي تصون البيئة .					
٣	الاتجاهات الإيجابية نحو مسؤولية اتخاذ القرارات الخاصة بالمشكلات البيئة وتحمل مسؤولية تنفيذها .					
٤	حسن التقدير في اتباع نظم اقتصادية لا تلحق أضرارًا بالبيئة .					
٥	حسن التقدير في استخدام تقنيات جديدة تمنع استنزاف البيئة واستنزاف ثرواتها .					
٦	القيم الاجتماعية التي تسهم في حل مشكلات البيئة .					
٧	اتجاهات مرغوبة نحو حماية المياه من التلوث .					
٨	إكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو حماية الهواء من التلوث .					
٩	الاتجاهات إيجابية نحو حماية الغذاء من التلوث .					
١٠	الاتجاهات إيجابية نحو حماية التربة من التلوث .					
١١	الاتجاهات إيجابية نحو حماية الثروة النباتية .					
١٢	الاتجاهات الإيجابية نحو حماية الثروة الحيوانية .					
١٣	الاتجاهات الإيجابية نحو حماية المصادر الطبيعية .					
١٤	تقدير جهود العلماء والباحثين في الكشف عن مزيد من الثروات الطبيعية .					

تسلسل	العبـــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
	جـ) الجانب المهاري: يتناول المنهج الذي أقوم بتدريسه ما يأتي:					
١	إكساب الطلاب مهارات إدراك المشكلات البيئية.					
٢	إكساب الطلاب مهارة جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلات البيئية وتحليلها تحليلاً عمليًا.					
٣	تدريب الطلاب على التفكير العلمي السليم في مجال المشكلات البيئية.					
٤	تنمية قدرات الطلاب الابتكارية في حل مشكلات البيئية.					
٥	عمل مشروعات لخدمة البيئة.					
٦	إكساب الطلاب المهارات اللازمة لحل أو الحد من مشكلات بيئتهم المحلية.					
٧	إقدار الطلاب على القيام بمجموعة من الأنشطة تعالج مشكلات البيئة.					
٨	إكساب الطلاب حسن ترشيد الاستهلاك للحاجات الضرورية: كالماء والطاقة... إلخ.					
٩	إكساب الطلاب أنماطًا من السلوك التي تسهم في حماية البيئة.					
١٠	إقدار الطلاب على تطويع التقنية لتكون ملائمة للبيئة ومواردها.					
١١	إكساب الطلاب مهارة جمع الموارد الطبيعية بأنواعها بشكل لا يضر بالبيئة.					
١٢	إكساب الطلاب مهارة كتابة التقارير وإعداد الملخصات بالمشكلات البيئية.					
١٣	إكساب الطلاب مهارة التخطيط لندوة تناقش إحدى مشكلات البيئة.					
١٤	إكساب الطلاب مهارة التخطيط لرحلة في البيئة.					

ملحق ٣ ، ب

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأخ العزيز الموجه بإدارة التعليم بالرياض المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد

فأقوم بإجراء بحث بعنوان «مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة» وقد تم تصميم الاستبانة المرفقة لهذا الغرض.أرجو التكرم بتعبئة الاستبانة . علمًا بأن المعلومات التي ستدونها سوف لن تستغل إلا لأغراض البحث، وليس لأي أغراض أخرى .

شاكرًا لك اقتطاعك جزءًا من وقتك الثمين وسائلًا البارىء عز وجل أن يجزل لك الثواب . والله تعالى يحفظك ويرعاك . . . والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

الباحث

د. محمد عبدالرحمن الديحان
كلية التربية ـ جامعة الملك سعود
تلفون ٤٦٧٤٦١١

١ ـ وظيفتك الحالية :

- ☐ **مدرس**
- ☐ **موجه**

٢ ـ الخبرة :

- ☐ **أقل من ٥ سنوات**
- ☐ **٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات**
- ☐ **١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة**

- ☐ ١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة
- ☐ ٢٠ سنة فأكثر

٣ ـ المؤهـــل :

- ☐ بكالوريوس علوم
- ☐ بكالوريوس (ليسانس) آداب
- ☐ بكالوريوس تربية وعلوم
- ☐ بكالوريوس تربية وآداب
- ☐ أخرى حدد لو سمحت ....

٤ ـ نوع المؤهل :

☐ تربوي ☐ غير تربوي

٥ ـ الجنسية :

☐ سعودي ☐ غير سعودي

٦ ـ التخصص :

☐ مواد شرعية	☐ لغة عربية	☐ رياضيات	☐ لغه إنجليزية
☐ جغرافيا	☐ إحصاء	☐ تاريخ	☐ علم اجتماع
☐ حاسب آلي	☐ اقتصاد	☐ علم نفس	☐ محاسبة
☐ فيزياء	☐ كيمياء	☐ أحيـاء	☐ تربية بدنية
☐ تربية فنية			

☐ أخرى، حدد لو سمحت ....

أخي الكريم فيما يلي مجموعة من العبارات أرجو قراءة كل عبارة منها ثم الإشارة في الخانة التي تمثل رأيك فيها في المقياس الخماسي المجاور.

تسلسل	العبـــــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
	ا ـ الجانب المعرفي : يتناول المنهج الذي أقوم بالإشراف على تنفيذه ما يأتي :					
١	مفهوم البيئة.					
٢	مفهوم الموارد الطبيعية المتجددة مثل (الهواء، الماء، الطاقة الشمسية . . . إلخ).					
٣	مفهوم المواد الطبيعية غير المتجددة مثل (البترول، الغاز الطبيعي، الفحم، المعادن . . . إلخ).					
٤	ربط محتوى المقررات الدراسية بالمبادىء والقيم الدينية التي تدعو إلى حماية البيئة.					
٥	دراسة الدور الذي تلعبه دورة بعض المواد كالماء والكربون في إقامة التوازن الفيزيوكيميائي في البيئة الطبيعية.					
٦	دراسة المسببات البشرية المخلة بتوازن البيئة كالرعي الجائر والتسميد الزائد وقطع الأخشاب . . . إلخ.					
٧	الجانب الإيجابي والجانب المدمر للتقنية التي يستخدمها الإنسان في البيئة.					
٨	القضايا البيئية الكبرى التي يواجهها البلد.					
٩	المشكلات البيئية المستقبلية (المتوقعة) وحجمها.					

تسلسل	العبارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
١٠	المعتقدات الخاطئة عن البيئة التي تنتشر بين الناس.					
١١	القواعد الشرعية المحددة لعلاقة الفرد بالبيئة في القرآن والسنة.					
١٢	دراسة المياه كنظام بيئي.					
١٣	مصادر تلوث الماء.					
١٤	المخاطر الناجمة عن تلوث الماء.					
١٥	مسببات تلوث الهواء.					
١٦	المخاطر الناجمة عن تلوث الهواء.					
١٧	أحسن الأساليب لحماية الهواء الجوي من التلوث.					
١٨	مصادر تلوث الغذاء.					
١٩	المخاطر الناجمة عن تلوث الغذاء.					
٢٠	دراسة الصحراء كنظام بيئي.					
٢١	مصادر تلوث التربة.					
٢٢	الأخطار الناجمة عن تلوث التربة.					
٢٣	أحسن الوسائل لحماية التربة من التلوث.					
٢٤	المصادر السلبية المؤثرة على الثروة النباتية.					

تسلسل	العبـــــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
٢٥	المخاطر الناجمة عن المؤثرات السلبية على الثروة النباتية .					
٢٦	أحسن الوسائل لحماية الثروة النباتية .					
٢٧	مصادر استنزاف الثروة الحيوانية .					
٢٨	المخاطر الناجمة عن استنزاف الثروة الحيوانية .					
٢٩	أحسن الوسائل لحماية الثروة الحيوانية من الاستنزاف .					
٣٠	المخاطر الناجمة عن استنزاف المصادر الطبيعية .					
٣١	تأثير الأنماط الاستهلاكية للإنسان على موارده الطبيعية .					
٣٢	تأثير استخدام تقنيات معينة على استنزاف الثروات الطبيعية .					
٣٣	أحسن الوسائل لاستغلال المصادر الطبيعية .					

تسلسل	العبـــــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
	ب) الجانب الانفعالي (الوجداني) : يتناول المنهج الذي أقوم بالإشراف على تنفيذه إكساب الطلاب ما يأتي :					
١	اتجاهات إيجابية نحو المحافظة على البيئة .					
٢	الميول المناسبة نحو المشاركة في المشروعات التي تصون البيئة .					
٣	الاتجاهات الإيجابية نحو مسؤولية اتخاذ القرارات الخاصة بالمشكلات البيئية وتحمل مسؤولية تنفيذها .					
٤	حسن التقدير في اتباع نظم اقتصادية لا تلحق أضرارًا بالبيئة .					
٥	حسن التقدير في استخدام تقنيات جديدة تمنع استنزاف البيئة واستنزاف ثرواتها .					
٦	القيم الاجتماعية التي تسهم في حل مشكلات البيئة .					
٧	اتجاهات مرغوبة نحو حماية المياه من التلوث .					
٨	إكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو حماية الهواء من التلوث .					
٩	الاتجاهات الإيجابية نحو حماية الغذاء من التلوث .					
١٠	الاتجاهات الإيجابية نحو حماية التربة من التلوث .					
١١	الاتجاهات الإيجابية نحو حماية الثروة النباتية .					
١٢	الاتجاهات الإيجابية نحو حماية الثروة الحيوانية .					
١٣	الاتجاهات الإيجابية نحو حماية المصادر الطبيعية .					
١٤	تقدير جهود العلماء والباحثين في الكشف عن مزيد من الثروات الطبيعية .					

تسلسل	العبـــــارة	مدى أو درجة التناول: كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
	جـ) الجانب المهاري : يتناول المنهج الذي أقوم بالإشراف على تنفيذه يأتي :					
١	إكساب الطلاب مهارات إدراك المشكلات البيئية .					
٢	إكساب الطلاب مهارة جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلات البيئية وتحليلها تحليلاً عمليًا .					
٣	تدريب الطلاب على التفكير العلمي السليم في مجال المشكلات البيئية .					
٤	تنمية قدرات الطلاب الابتكارية في حل مشكلات البيئة .					
٥	عمل مشروعات لخدمة البيئة .					
٦	إكساب الطلاب المهارات اللازمة لحل أو الحد من مشكلات بيئتهم المحلية .					
٧	إقدار الطلاب على القيام بمجموعة من الأنشطة تعالج مشكلات البيئة .					
٨	إكساب الطلاب حسن ترشيد الاستهلاك للحاجات الضرورية : كالماء والطاقة . . . إلخ .					
٩	إكساب الطلاب أنماطًا من السلوك التي تسهم في حماية البيئة .					
١٠	إقدار الطلاب على تطويع التقنية لتكون ملائمة للبيئة ومواردها .					
١١	إكساب الطلاب مهارة جمع الموارد الطبيعية بأنواعها بشكل لا يضر بالبيئة .					
١٢	إكساب الطلاب مهارة كتابة التقارير وإعداد الملخصات بالمشكلات البيئية .					
١٣	إكساب الطلاب مهارة التخطيط لندوة تناقش إحدى مشكلات البيئة .					
١٤	إكساب الطلاب مهارة التخطيط لرحلة في البيئة .					

ملحق رقم ٤/ا. معاملات ارتباط بنود الجانب المعرفي بالدرجة الكلية للجانب المعرفي.*

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٦٢	١٢	٠,٧٩	٢٣	٠,٨٣
٢	٠,٧٥	١٣	٠,٨١	٢٤	٠,٨٥
٣	٠,٧٢	١٤	٠,٨٢	٢٥	٠,٨٣
٤	٠,٥٣	١٥	٠,٨٤	٢٦	٠,٨٥
٥	٠,٦٨	١٦	٠,٨١	٢٧	٠,٨٥
٦	٠,٧١	١٧	٠,٧٨	٢٨	٠,٨٢
٧	٠,٧٩	١٨	٠,٨٠	٢٩	٠,٨٠
٨	٠,٧٥	١٩	٠,٨٣	٣٠	٠,٨٤
٩	٠,٦٩	٢٠	٠,٨١	٣١	٠,٧٩
١٠	٠,٥٩	٢١	٠,٨٣	٣٢	٠,٧٨
١١	٠,٥٤	٢٢	٠,٨٥	٣٣	٠,٧٤

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

ملحق رقم ٤/ب. معاملات ارتباط بنود الجانب الانفعالي بالدرجة الكلية للجانب الانفعالي.*

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٧٧	٨	٠,٨٦
٢	٠,٨٠	٩	٠,٨٦
٣	٠,٨٢	١٠	٠,٨٨
٤	٠,٧٨	١١	٠,٨٧
٥	٠,٨٣	١٢	٠,٨٢
٦	٠,٨١	١٣	٠,٨٧
٧	٠,٨٥	١٤	٠,٨٣

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

ملحق رقم ٤/جـ. معاملات ارتباط بنود الجانب المهاري بالدرجة الكلية للجانب المهاري.*

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٧٧	٨	٠,٨٢
٢	٠,٨٣	٩	٠,٨٧
٣	٠,٨٤	١٠	٠,٨٩
٤	٠,٨٧	١١	٠,٨٨
٥	٠,٨٥	١٢	٠,٨٤
٦	٠,٨٦	١٣	٠,٨٥
٧	٠,٨٧	١٤	٠,٨٣

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

ملحق رقم ٤/د. مصفوفة معاملات ارتباط* جوانب الاستبانة.

	المعرفي	الانفعالي	المهاري
المعرفي	–	٠,٨١	٠,٧٢
الانفعالي	٠,٨١	–	٠,٨٣
المهاري	٠,٧٢	٠,٨٣	–

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

المـــراجـــــع

[١] Longman. P. *An Introduction to Lifelong Education*. London: Croom Helm.1975.

[٢] Maloney. Michael P.. and G. Nicholas Braucht. "A Revised Scale for the Measurement of Ecological Attitudes and Knowledge." *American Psychologist*. 30 (July 1975). 787-90.

[٣] الـديب، فتحي، وبشـير الـرشيدي. «اتجاه طلبة جامعة الكويت نحو تلوث مياه الخليج، بقعة الزيت.» *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، الكويت (أبريل ١٩٨٤)، ص ص٩٣-١٢٣.

[٤] زنيل، عبـدالجليل. «مصـادر تلوث الهـواء وآثار البيئية في دولة البحرين،» *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، جامعة الكويت، الكويت، ع٥٥ (يوليو ١٩٨٨م)، ص ص١-٢٢.

[٥] الكرمي، زهير. *العلم ومشكلات الانسان المعاصر*. عالم المعرفة، ع٥. الكويت، ١٩٧٨م.

[٦] الحبشي، فوزي أحمد، ومنصور أحمد عبدالمنعم. «الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة الزقازيق - دراسة ميدانية.» *رسالة الخليج العربي*، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع٦، س٨ (١٤٠٨هـ)، ص ص ١٠٥ - ١٢٧.

[٧] عبـدالمنعم، منصـور أحمد. «دراسة لبعض التوجهات المستقبلية لتطوير التعليم البيئي من خلال المنـاهـج الـدراسية.» *دراسـات في المنـاهـج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع١٥ (مايو ١٩٩٢م)، ص ص٩٤-١٢٦.

[٨] السعيد، سعيد محمد محمـد. «تقويم المحتوى البيئي في مناهج اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأسـاسي بمصر.» *المؤتمـر العلمي الثـالث: رؤى مستقبلية للمنـاهج في الوطن العربي، الاسكندرية (٤-٨) أغسطس* ١٩٩١م. الإسكندرية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ١٩٩١م، جـ١، ص ص٣٣١-٣٦٤.

[٩] فارس، فيولا. «الـتربية البيئية ومقـومـاتهـا السلوكية.» *المجلة العـربية للعلوم الإنسانية*، جامعة الكويت، ع٤ (١٩٨١)، ص ص١٤٦-١٦٩.

[١٠] المعمـر، عبـدالعـزيز بن عبـدالـرحمن. «التربية البيئية في مناهج التعليم العام بالمملكة العربية السعـودية.» ورقة عمل مقدمة إلى ندوة البيئة والتنمية في المملكة العربية السعودية، الرياض، شعبان ١٤١٠هـ.

[١١] Unesco. "Final Report Intergovermental Confrence of Envi. Educ. Tabilisi, U.S.S.R. 1977." Paris: Unesco. 1977.

[١٢] سرحان، الدمرداش عبدالمجيد. *المناهج المعاصرة*. طـ٤. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٣م.

[١٣] خلف، يحيى عطية سليمان. «دور مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي في تحقيق بعض أهداف التربية البيئية.» *المؤتمر العلمي الثالث: رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي. الإسكنـدرية (٤-٨) أغسـطس* ١٩٩١م. الإسكنـدرية: الجمعية المصرية للمنـاهـج وطـرق التدريس، ١٩٩١م، ص ص١٥٢٥-١٥٥١.

[١٤] الكندري، عبدالله. *البيئة والتنمية المستديمة*. طـ١. الكويت: جامعة الكويت، ١٩٩٢م.

[١٥] درياس، سهـير أنيس. «الـوعي البيئي لدي طلاب كلية التربية.» رسالة ماجستير غير منشورة

قدمت إلى معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، ١٩٨٩م.

[١٦] مدني، إسماعيل، وعبدالجليل زنيل. «الآثار البيئية للتلوث البحري في البحرين.» *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، جامعة الكويت، ع٥٠ (أبريل ١٩٨٧م)، ص ص١٧٣-٢٠٦.

[١٧] مصلحي، فتحي. «تلوث الهواء بالمدينة السعودية.» *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، جامعة الكويت، الكويت، ع٤٦ (أبريل ١٩٨٦م)، ص ص١٤٩-١٩٧.

[١٨] السليمان، سليمان سعد أحمد. *اتجاهات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينتي الرياض والدمام نحو المشكلات البيئية بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[١٩] القين، عبدالبر. الجفاف في المملكة العربية السعودية. «*حلقة الدراسات الصحراوية في المملكة العربية السعودية، مجالاتها والمهتمون بها*. الرياض: مركز دراسات الصحراء، جامعة الملك سعود، ١٩٨٩م، ص ص٦٩-٨١.

[٢٠] شعث، بسام أحمد. «دراسة تأثير الرمال على المناطق الترفيهية بواحة الأحساء.» *حلقة الدراسات الصحراوية في المملكة العربية السعودية: مجالاتها والمهتمون بها*. الرياض: مركز دراسات الصحراء، جامعة الملك سعود، ١٩٨٩م، ص ص١٤٩-١٩٧.

[٢١] أبو زنادة، عبدالعزيز. «الطرق والأساليب التكنولوجية في تنمية الحياة الفطرية في المملكة العربية السعودية.» *حلقة الدراسات الصحراوية في المملكة العربية السعودية: مجالاتها والمهتمون بها*، *مركز دراسات الصحراء*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٩م، ص١٦٨.

[٢٢] عفيفي، أحمد. «تقويم أثر مناهج المرحلة الإعدادية على اتجاهات الطلاب نحو البيئة ومشكلاتها.» رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، *القاهرة*، ١٩٨١م.

[٢٣] شلبي، أحمد إبراهيم. «وضع برنامج لتنمية مفاهيم التربية البيئية في مناهج المواد الاجتماعية.» رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨١م.

[٢٤] فرج، سامية مصطفى. «دور مناهج الكيمياء والأحياء في تحقيق أهداف التربية البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية.» رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، ١٩٨١م.

[٢٥] الدويري، حمد. «دور التربية في معالجة مشكلات البيئة.» *رسالة المعلم*، م٢٨، ع١ (جمادي الأول ١٤٠٧هـ/ كانون ثاني ١٩٨٧م)، ص ص٦٥-٧١.

[٢٦] صديق، صلاح صادق، ومحمد إبراهيم عطوة. «أثر استخدام منهج مستقل في التربية البيئية لدى طلاب كلية التربية.» *المؤتمر العلمي الثالث: رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي. الإسكندرية (٤-٨) أغسطس* ١٩٩١م. الإسكندرية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق

التدريس، ١٩٩١م، جـ٢، ص ص٧٩١ـ٨١٨.

[٢٧] شلبي، أحمد إبراهيم. «أثر دراسة مقرر في التربية البيئية على اتجاهات طلاب كلية التربية، جامعة الملك سعود، فرع أبها.» «المؤتمر العلمي الثاني: إعداد المعلم: التراكمات والتحديات. الاسكندرية (١٥ـ١٨) يوليو ١٩٩٠م)، جـ٣، ص ص١٢٠١ـ١٢١٨.

[٢٨] صباريني، محمد سعيد. «دراسة أثر مساق في التربية البيئية في اتجاهات الطلبة نحو البيئة.» دراسات (العلوم التربوية)، عمان، الأردن، ع١، ع٥ (رمضان ١٤٠٧هـ/آيار ١٩٨٧م)، ص ص٢٦١ـ٢٨١.

[٢٩] الشافعي، سنية محمد عبدالرحمن. «برنامج مقترح في التربية البيئية لطلاب كليات التربية.» رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٠م.

[٣٠] النجدي، أحمد عبدالرحمن. «أثر مقرر علوم البيئة على تنمية الأتجاهات نحو البيئة وتحصيل بعض المفاهيم البيئية لدى المعلمين أثناء الخدمة.» المؤتمر العلمي الثاني: إعداد المعلم: التراكمات والتحديات. الإسكندرية (١٥ـ ١٨) يوليو ١٩٩٠م. الإسكندرية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩٠م، جـ٣، ص ص١٢١٩ـ١٢٥٠.

[٣١] شهدة، السيد علي السيد. «مدى تضمين مناهج العلوم للأهداف المعرفية الخاصة بالتربية البيئية.» المؤتمر العلمي الثالث: رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي. الإسكندرية (٤ـ ٨) أغسطس ١٩٩١م. الإسكندرية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩١م، جـ١، ص ص١٥٢٥ـ١٥٥١.

[٣٢] المذحجي، أحمد علوان. «دراسة مقارنة لاتجاهات طلاب كليتي التربية والعلوم تجاه قضايا البيئة الطبيعية.» مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ع٧، م٢ (١٩٩١م)، ص ص٧٠٢ـ٧٢٤.

[٣٣] قناديلي، أحمد عبدالله. «أهمية التربية البيئية في المملكة العربية السعودية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٦م.

[٣٤] Miles, B.M. "A Study of Factors Affecting Environmental Awareness and Opinions of Thirteen College Curriculum Program Students." *Dissertation Abstracts International,* 32, A. No. 7-8. 1972.

[٣٥] Sawan, A. Jones. "Environmental Education: A New Religion. *Journal of Environmental Education,* 1 (1977), 44 - 48.

[٣٦] Wright L. Emmett. "The Continuning Need for Environmental Education. *Science Activities,* 20, No. 2 (1983), 1-13.

[٣٧] Jaus Harold H. "The Development and Retention of Environmental Attidudes in Elementary School

Children. *Journal of Environmental Education*, 15, No. 3 (Spr. 1984).

[٣٨] Horsely A. Doyne. "A Comparision of American and Non-American Students, Attitudes on Issues of Physical Environment." *Journal of Environmental Education*, 15, No.3 (Spr. 1984).

[٣٩] Robert, C. and C. Lawrence. "The Nuclear Attitudes of Students in Pennsylvania." *School Science and Mathematices*, 86, No.8, (Dec. 1986), 635 - 39.

[٤٠] Simmons, Deborahle A. "The Teachers, Perspective of the Resident. Environmental Education Experience." *Journal of Environmental Education*, 19, No.2 (1988), 35 - 42.

[٤١] McKisson, Miki, and Linda MacRae-Campell, "The Future of Our Tropical Rainforests."Our Only *Earth Series. A Curriculum for Global Problem Solving*. Tucson, Az: Zephyr Press, 1990.

[٤٢] Benedek, Andras, and Agnes, Kohl. "Environmental Education and Training in Hungary."*Training Discussion Paper*. Geneva: International Labour Office, (1991).

[٤٣] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، الرياض. «المفكرة الإحصائية السنوية لمركز المعلومات . . «*التوثيق التربوي*،» ع١ (١٤١٢هـ)، ص١ .

[٤٤] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، التطوير التربوي. *التقرير الإحصائي السنوي عن التوجيه التربوي*. الرياض، ١٤١٢/١٤١٣هـ.

The Extent to Which High School Curriculum Deals with Environmental Education in Saudi Arabia

Mohammed A.M. Al-Daihan
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The main objective of this study was to explore the views of high school supervisors and teachers on how the high school curriculum deals with environmental education. A questionnaire was administered to 301 teachers and 125 supervisors to collect relevant data. The major findings of the study were as follows:

1. Environmental education was not given an appropriate place in the high school curriculum. The same result was true for the three domains: the cognitive, the affective and the psychomotor.
2. Opinions of the sample were in agreement concerning the extent to which secondary school curricula dealt with environmental education regardless of their position, academic degree, quality (educational/non educational) and nationality. But their views differed according to their years of experience concerning the cognitive domain only. They also differed with regard to the three domains according to their academic specialization.

Recommendations:

1. To increase the range of environmental education in secondary school curricula.
2. To conduct more studies regarding environmental education and its place in different curricula.

مجلة جامعة الملك سعود، م٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١١٥ ـ ١٧٩، الرياض (١٤١٦هـ/١٩٩٦م).

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود نحو تقويم الممارسات التدريسية من قبل الطلبة

عبدالعزيز محمد البواردي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو تقويم فعاليات التدريس بالجامعة من قبل الطلاب. وقد تم في هذه الدراسة استطلاع آراء مجتمع الدراسة الكلي في جميع الأقسام بالكلية من خلال استبانة وزعت وأعيد منها ما مجموعه «٩٥» استبانة. وقد تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن لكل فقرة والنسبة المئوية، والاختبار الإحصائي «ت» وتحليل التباين الأحادي في تحليل تقديرات أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة البالغة ٤٣ فقرة.

وقد تم تحليل نتائج الإجابات للمجيبين في (٤٣) فقرة شملت معظم العوامل التي يمكن أن تؤثر في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أسلوب تقويم الطلبة للممارسات التدريسية بالجامعة. وقد اتضح من التحليل أن معظم أعضاء هيئة التدريس ليس لهم اتجاه محدد أو جهة نظر معينة. كما حللت النتائج لمعرفة الفروق بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي وبعض المتغيرات كالعمر، والرتب الأكاديمية، حيث لوحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى العمر، والخبرة في التدريس الجامعي، والخبرات الإدارية في عمادة الكلية أو رئاسة قسم من الأقسام الأكاديمية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنسية، ومدة الخبرة في التدريس الجامعي، والمرتبة العلمية من حيث أستاذ، أو أستاذ مشارك، أو أستاذ مساعد، أو محاضر، وكذلك مصدر الشهادة، والخبرات في التقويم من قبل الطلاب أثناء الدراسة أو قبل الحصول على الشهادة، وبعد الحصول على الشهادة، وذلك أثناء فترة التدريس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين من يرغب في أن يقوم طلابه بتقويم فعاليات تدريسه وبين من لا يرغب في ذلك.

المقدمـــــة

تعتبر الجامعات في أي عصر من العصور مجسدة للآمال والطموحات التي يتطلع ويسعى إليها المجتمع في ذلك العصر. وقد كان دور الجامعات في الماضي الحفاظ على التراث ونقله من جيل إلى جيل من خلال وظيفتها التعليمية التي تقوم على توصيل المعارف. ثم تطور هذا الـدور إلى أبعد من توصيل المعلومات هذه، حيث أصبحت وظيفتها إلى جانب الوظيفة التعليمية هي خدمة المجتمع، والاستجابة لاحتياجاته بما تقدمه من دراسات، وما تقوم به من بحوث لخدمة المجتمع وتطوير إمكاناته، وذلك بما تضمه من كفاءات مؤهلة ومتخصصة في المجالات العلمية المختلفة، وبما يتوافر لديها من مرافق ومنشآت علمية تستخدم لخدمة العملية التعليمية.

وعلى ذلك أصبحت الجامعات بمفهومها الحديث مؤسسات تعليمية وعلمية وبحثية تتحمل الدور الأكبر والمسؤولية العظمى في القيام بتنشيط الحركة الفكرية والثقافية وريادة البحث العلمي في مختلف المجالات من علمية وأدبية وتقنية، وتشجيع الاكتشافات العلمية الحديثة، وإجراء البحوث العملية، وتنفيذ الدراسات الميدانية ذات العلاقة المباشرة بقضايا المجتمع وطموحاته.

ولكي تستمر الجامعات في تأدية هذا الدور والقيام بهذه المسؤولية، فغالبًا ما نرى كثيرًا من الجامعات المرموقة والمتميزة تحرص على أن تقوم بشكل مستمر بعملية تقويمية لهذا الدور من خلال تقويم الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس، والتأكد من إنجازات أعضاء هيئة التدريس البحثية، وخدمة الجامعة والمجتمع، والعملية التدريسية. ويتفاوت التركيز على هذه الأدوار وفق فلسفة كل جامعة وأهدافها، ويعتبر التدريس من أبرز الأدوار في معظم الجامعات، إذ أن عضو هيئة التدريس يشكل الركن الأساسي في هذا الدور، والذي يسهم من خلاله إسهاما فعالا في سمعة الجامعة وتقدمها ونموها ومكانتها، حيث إن قيمة الجامعة ومكـانتها تتحدد بمدي فعالية أعضاء هيئة التدريس فيها ومدى ما ينتجه الأعضاء فيها وينشرونه من أبحاث ودراسات وابتكارات تسهم في تطور المعرفة وإثراء الفكر الإنساني. وكثيرًا ما تشير لوائح التقويم في الجامعات إلى التدريس كأحد الجوانب التي يتم بناء عليها تقويم أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم وترفيعهم وإعطائهم العلاوات الدورية أو السنوية. وأسلوب التقويم القائم على التدريس قد يتبع أحيانًا الأسلوب الكمي الذي يقوم على تقويم

التدريس كميًا وما يقابله من عدد المحاضرات الأسبوعية وهي العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وقد يتعدى ذلك إلى الأسلوب الكيفي الذي يقوم على تقويم القدرة والكفاءة التدريسية لعضو هيئة التدريس.

وقد عمدت كثير من الجامعات إلى تقويم المهارسات التدريسية كما أشار إلى ذلك عودة وصباريني [١، ص٢٨] لغرضين أساسيين هما: اتخاذ القرارات من قبل المدرس بشأن المهارسات التدريسية لتحسينها، حيث تزود المدرس ببعض المعلومات التي توضح له مكانه ومركزه بالنسبة للعملية التدريسية، ويستطيع من خلالها مراجعة نفسه وأسلوبه بطريقة حية وحقيقية، وتحديد أهدافه ونشاطاته بانتظام، وتساعده على تلبية حاجات طلابه بطريقة منظمة وموضوعية وهادفة، والغرض الثاني اتخاذ القرارات من قبل المسؤولين بشأن المدرس من حيث الترقية والتثبيت والمكافآت أو تحديد المتفوقين في مجال التدريس.

وقد شاع اتباع أسلوب تقويم المهارسات التدريسية، وتحديد الكفاءات التدريسية من قبل الطلاب في كثير من الجامعات، وتعددت الدراسات في كثير من جوانبه. ومع تعدد هذه الدراسات فإنه مازالت مسألة تقويم المهارسات التدريسية من قبل الطلبة في مرحلة بين مؤيد ومعارض. وقد أعدت هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذا الأسلوب وتحديد مدى تقبلهم لتقويم فعاليات التدريس بالمستوى الجامعي من قبل الطلبة.

مشكلة الدراسة

يعتبر الطالب هو الطرف الأول والرئيس المعني بعملية التدريس، وكما يعتبر المصدر الطبيعي في معرفة فعاليات التدريس لمدرسه داخل الصف، وإعطاء وجهة نظر حقيقية وصادقة لما يتم داخل القاعة الدراسية في عملية التدريس، فإنه أنسب من يقوم بعملية التقويم لعضو هيئة التدريس وتحديد كفاءات التدريس التي يرى أنها متوافرة في مدرسه. ولكن هذا الطالب الذي سيقوم بتقويم هذه العملية قد لا تتوافر لديه القدرة والثقة التامة للقيام بهذه العملية، من هنا جاءت مشكلة الدراسة هذه والتي يمكن تحديدها في السؤالين التاليين:

١ ـ هل يعتقد عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود أن الطلاب لديهم المقدرة والثقة التامة في القيام بعملية تقويم المهارسات التدريسية وتحديد كفاءات التدريس لعضو هيئة التدريس؟

٢ - مدى تأثر تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمدى تقبلهم مشاركة الطلبة في عملية التقويم بمجموعة من المتغيرات وهي : السن، والجنسية، ومدة الخبرات التدريسية، ومصدرها، والخبرة في تقويم الطلاب لممارساته التدريسية، وتقويمه لممارسات مدرسيه أثناء دراسته، ومدى رغبته في أن يقوم طلابه بتقويم فعاليات تدريسه .

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود لمشاركة الطلبة في تقويم المقررات التدريسية، وتقويم ممارسات التدريس لعضو هيئة التدريس، ومدى إمكان تأثير بعض المتغيرات، كالمستوى الوظيفي أو الأكاديمي وسنوات الخبرة في التدريس والجنسية وغيرها من المتغيرات، على تغير وجهات النظر ومدى التقبل، حيث تهدف هذه الدراسة إلى تحديد جانبين أساسيين كالتالي :

١ - تحديد اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود نحو أسلوب تقويم الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي من قبل الطلبة.

٢ - تحديد العلاقة بين هذه الاتجاهات نحو أسلوب تقويم الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي من قبل الطلبة وبين متغيرات العمر، والجنسية، والخبرة في التدريس ومصدرها، والمرتبة العلمية ومصدر الشهادة، والخبرات الإدارية، والخبرة في تقويم الأستاذ الجامعي قبل التخرج، والخبرة في تقويم الأستاذ الجامعي بعد التخرج، والرغبة في التقويم من قبل الطلبة ومعرفة ما إذا كان هناك أثر لهذه المتغيرات وتباين في الاتجاهات بين أعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على جمع المعلومات الكمية عن مدي تقبل أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية الثمانية بكلية التربية في جامعة الملك سعود لمشاركة الطلبة في عملية تقويم الممارسات التدريسية. وقد اقتصرت الدراسة على كلية التربية دون الكليات الأخرى نظرا لأن كلية التربية تعتبر من أكبر الكليات حجما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، كما أن وجود بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على تصميم الدراسة ونتائجها، مثل اختلاف نسبة

الرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) من كلية إلى أخرى مما يدعو إلى اختيار عينة متقاربة أو متجانسة في الخصائص أدى إلى قصر هذه الدراسة على عينة كلية التربية دون الكليات الأخرى.

طريقة الدراسة

تحتوي هذه الدراسة على جانبين أساسيين:

الجانب الأول : إطار نظري تحليلي يشمل استعراض الأهمية الكبيرة والاهتمام الواضح بتحديد كفاءة التدريس، والذي أدى إلى تعدد البحوث والدراسات حول مجال تقويم المهارسات التدريسية والنتائج المختلفة حول هذا الموضوع، وذلك تحت أربعة محاور رئيسة هي:

١) أساليب تحديد الكفاءات والمهارسات الدالة على فعالية التدريس، وذلك لتعدد وجهاتها وتشعب جوانبها من حيث خصائص التدريس الجيد وصفات المدرس الفعال.

٢) الأساليب والطرق المتبعة والأطراف التي يمكن أن تشترك في عملية التقويم لهذه الكفاءات التدريسية.

٣) العوامل المؤثرة في تقويم الطلبة وأثر ذلك على المهارسات التدريسية.

٤) تجارب بعض الجامعات في استخدام أسلوب تقويم فعاليات التدريس لأعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة.

الجانب الثاني : جانب ميداني يحتوي على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو تقويم المهارسات التدريسية للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب.

أساليب تحديد الكفاءات التدريسية

هناك أسلوبان أساسيان للبحث عن معنى التدريس وتحديد كفاءاته هما:

أسلوب التحليل الفلسفي

أشار شفلر [٢، ص ص٤-٥] في تعريفه للتدريس بأنه عملية موجهة يبذل فيها جهد لتحقيق أهداف معينة، وأن هذه العملية تشتمل على ثلاثة أقطاب رئيسة: الأستاذ،

والطالب، والمادة والتي تحكمها مجتمعة علاقة وتفاعل منظم قائم على الهدف والقصد في تزويد الطالب بالمعلومات والاتجاهات. وتتمثل كفاءة التدريس في مدى تحقيق هدف المدرس من حيث توافر المادة العلمية لديه، وتنظيمها تنظيما منطقيا والتخطيط المناسب لطريقة عرضها بالاستعانة بالأجهزة والإمكانات المساعدة لتوصيل المعرفة بسهولة ويسر، وتنمية الصلة مع الطلاب بما يزيد ويعزز ويشجع من اهتمامهم بالمادة، واستخدام أساليب التقويم الملائمة لدفع الطلاب نحو التحصيل المستمر، مع الأخذ في الاعتبار ظروف التعلم، وتوافر السمات الشخصية المناسبة في الأستاذ والطالب التي تنطوي عليها كفاءة التدريس.

وقد ذكر نشوان والشعوان [٣، ص١٠٥] عدة تعريفات للكفاءات التعليمية، حيث أشارا إلى تعريف فريدريك مكدونالد الذي حدد الكفاءات في مكونين هما: المكون المعرفي cognitive والمكون السلوكي behavioral . فالمكون المعرفي يتألف من مجموعة الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات التي تتصل بالكفاءة. أما المكون السلوكي، فيتألف من مجموعة الأعمال التي يمكن ملاحظتها. ويعتبر إتقان هذين المكونين والمهارات في توظيفها أساسا لإنتاج المعلم الكفء والفعال.

أسلوب التحليل العاملي

أسلوب التحليل العاملي هو الأسلوب الآخر للكشف عن العوامل الخاصة بكفاءة التدريس، وذلك باتباع أسلوب الكشف عن العوامل الخاصة بكفاءة التدريس بتطبيق التحليل العاملي المتبع في بحوث علم النفس التربوي بنوعيه المنطقي والإحصائي، والتي تعتمد على قوة الترابطات الداخلية بين أبعاد مقياس ما لكفاءة التدريس. وتتمثل في اتباع اختيار الفقرات والأبعاد المتضمنة للممارسات التدريسية التي شاع استعمالها منذ ظهور الاهتمام بتقويم التدريس الجامعي، وهي عبارة عن توجيه سؤال مفتوح للطلبة، وفي بعض الحالات للمدرسين، يطلب منهم ذكر ما يرونه ضروريا من أبعاد هذه الممارسات، ومن ثم يتم تفريغ الإجابات بذكر الممارسات وتكرارها ومعرفة قوة الترابطات الداخلية بين الأبعاد، وبالتالي اختيار الأبعاد والفقرات الأكثر تكرارًا.

وقد ذكر توق [٤، ص٣٨٠] أن جريقر Greager وبندنق Bending قد حددا في

مقياس التقدير المتدرج لجامعة بيردو عاملين أساسيين: العامل الأول وهو عامل العلاقات الطيبة مع الطلاب الذي اشتمل على الأبعاد التالية: الاتجاهات المتعاطفة مع الطلاب، والعدل في إعطاء الدرجات. أما العامل الثاني فهو عامل الانطباع والأثر المهني، ويشتمل على الأبعاد التالية: الاعتماد على الذات والثقة بها، وعرض المادة الدراسية، والاهتمام في الموضوع الدراسي.

ومن الدراسات أيضا التي بحثت في التكوين العاملي لتقويم الممارسات التدريسية دراسة دشباندي ورفيقيه [٥، ص ص٣٠٠-٣٠٢]، حيث أشاروا إلى خمسة عوامل هي: عامل التنظيم للمادة التدريسية، وعامل الدافعية، وعامل علاقة المدرس بالطلبة، وعامل القراءات والاختبارات، وعامل وضوح طريقة التقويم. ودراسة مارش ورفيقيه [٦، ص ص ٧٦- ٧٨] حيث أشارا فيها إلى مجموعة من العوامل هي: التغطية للمحتوى، والتنظيم في المحاضرة، والتعامل الجماعي، والتعامل الفردي، والحماس والدافعية، والرضاء عن نواتج التعليم. ودراسة أردل وموري [٧، ص١٠] التي أشارا فيها إلى أربعة عشر (١٤) عاملاً، ثمانية منها أساسية تشمل الممارسات التدريسية التي أشار إليها الطلبة في جامعة غرب أونتاريو والباقي عادية لم تحظ بالاهتمام.

ودراسة عودة وصباريني [١، ص٣١] التي حددا فيها أربعة عوامل أساسية استخرجت من ستين فقرة هي:

١ ـ عامل التقبل والجو النفسي، وهو يمثل بعض الممارسات التي يقوم بها المدرس ومن أمثلته: يثير دافعية الطلبة بالاهتمام بالمقرر، يتعامل مع الطلبة بوضوح، يتفهم حاجات الطلبة ومشاعرهم، ويتابع الحضور والغياب في المحاضرة.

٢ ـ عامل التخطيط للتدريس، ومن أمثلته: يعد خطة للمقرر ويطلع الطلبة عليها، ويتضمن خطة المقرر نشاطات مختلفة تلبي الرغبات والقدرات المختلفة للطلبة، ويتعرف في بداية الفصل على الخلفية السابقة للطلبة.

٣ ـ عامل التدريس والتفاعل الصفي، ومن أمثلته: يستعد المدرس لمحاضرته، ويقدم مادة المحاضرة بطريقة منظمة، ويستغل وقت المحاضرة بفعالية، ويحاول جعل المحاضرة مشوقة.

٤ ـ عامل التقويم الصفي، ومن أمثلته: يضع الأسئلة التي ترتفع بالمستوى العقلي

للطلبة إلى مستوى أعلى من مستوى الحفظ، ويبدي عناية واهتمامًا في إعداد الامتحانات، ويناقش أسئلة الامتحانات مع الطلبة.

وقد أسفرت عن دراسات التحليل العاملي هذه التي جرت في جامعات عديدة من قبل عدد من الباحثين تحديد خمسة عوامل أو أبعاد أساسية بشكل متكرر ومستمر في وصف كفاءة التدريس وهي:

١ ـ عامل التواد والعلاقة الإيجابية المتبادلة مع الطلاب وتوافر جو الصداقة والمحبة.

٢ ـ عامل المهارة والجدارة في التدريس والمتمثل في التنظيم المنطقي للمادة المعروضة وعرضها بصورة مترابطة منسقة.

٣ ـ عامل بناء المادة الدراسية وما تشتمل عليه من تنظيم المادة ووضوحها.

٤ ـ عامل التفاعل بين المعلم والمدرس.

٥ ـ عامل التحمس والعمل المتواصل.

الطرق الشائعة لتقويم كفاءة التدريس

لقد اهتمت معظم الجامعات بالعملية التدريسية لأهميتها واعتبارها من أبرز الأدوار في معظم الجامعات، حيث أصبح التدريس أحد الجوانب التي يتم بناء عليها تقويم أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم وإعطاؤهم العلاوات الدورية والسنوية. وقد اهتمت نتيجة لذلك معظم الجامعات باتباع أساليب مختلفة، وتطوير أدوات متنوعة للكشف عن جوانب الضعف في الممارسات التدريسية، وبالتالي مراجعتها من قبل المدرس لتحديد جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف ومعالجتها.

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن استخدام طريقة واحدة في تقويم الأداء التدريسي لا يحقق الموضوعية للحكم على كفاءة عضو هيئة التدريس، حيث استخدمت طرق وأساليب متعددة للتوصل إلى أحكام أكثر مصداقية فيما يتعلق بفعالية عضو هيئة التدريس، مثل آراء الطلبة وآراء زملاء العمل، والتقويم الذاتي، وتقويم رئيس القسم والعميد، بالإضافة إلى عدد الأبحاث الأكاديمية المنجزة والمنشورة وغيرها من الطرق المتبعة لتقويم كفاءات عضو هيئة التدريس بالجامعة [٨، ص ص ٤٧ـ ٤٨ ؛ ٩، ص٢٢٦].

وقد أجرى بريان [١٠، ص ص٢٠٠ـ٢٠٢] دراسة مسحية شلمت (٣٠٧) جامعات

من جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، ووجد أن (٤٩٪) منها فقط تلجأ إلى طريقة أو أخرى في تقويم عمل الأستاذ الجامعي. أما أوستن ولي [١١، ص١٠٠] فقد درسا (١٣٥٠) جامعة وكلية أمريكية دراسة مسحية للتعرف على الأساليب المتبعة للتقويم في تلك الجامعات والكليات، وقد توصلا إلى أن أسلوب تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي يحظى باهتمام بالغ قياسًا بالأساليب الأخرى، كتقويم رئيس القسم والعميد وآراء الزملاء من أعضاء هيئة التدريس، والتقويم الذاتي، والأبحاث الأكاديمية، والنشر، وغيرها من الأساليب المتبعة لتقويم كفاءات عضو هيئة التدريس بالجامعة. وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه الطرق والأساليب المتبعة في تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بتقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

تقويم الطلاب Students' Rating

يعتبر تقويم الطلبة لمدرسيهم من أكثر أساليب التقويم شيوعا، حيث يرى الكثير أن للطلبة الحق في المشاركة في عملية التقويم لفعالية الممارسات التدريسية لمدرسيهم ماداموا هم المعنيون مباشرة في عملية التعليم. وهذا الأسلوب يمكن أن يتم من خلال آراء الطلاب بناء على استمارة مخصصة لجمع المعلومات قد يكون أعدها القسم أو الكلية أو الجامعة بعناية لهذا الهدف، توزع على الطلاب في نهاية كل فصل دراسي. وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب يعتبر من أكثر الأساليب شيوعًا في تقويم الأستاذ الجامعي، إلا أن هناك بعض التساؤلات التي تثار كثيرًا من قبل الباحثين في هذا الموضوع ولعل من أبرز هذه التساؤلات، التساؤل حول مدى اقتناع أعضاء هيئة التدريس بقدرة طلابهم على إدراك ومشاهدة جوانب الضعف والقوة في الممارسات التدريسية، وعزلها عن بعضها وعن العوامل الخارجية عند التقويم، ومدى الإسهام الفعلي لتقويم الطلاب في تطوير كفاءات التدريس لدى أستاذ الجامعة وتحسينها.

وقد ذكر توق [١٢، ص٥] أن الدراسات في هذا الموضوع قد أجريت تحت مجالات عدة، وتناولت علاقات عديدة وأبعادا كثيرة ومختلفة، وتعرضت لبعض من العوامل الكثيرة التي تؤثر في عملية تقويم التدريس من قبل الطلاب في الجامعات، حيث أشار إلى أن معظم هذه الدراسات التي أجريت في هذا المجال ركزت على الجوانب الأساسية التالية:

١ ـ دراسة العلاقة بين تقديرات الطلاب لمدرسيهم وخصائص أعضاء هيئة التدريس الديموقرافية، كالجنس وسنوات الخبرة في التدريس، والمستوى الأكاديمي وبعض العوامل الشخصية.

٢ ـ دراسة العلاقة بين تقديرات الطلاب لمدرسيهم وبعض خصائص الطلاب الديموقرافية كالجنس والتخصص في الجامعة والمستوى الأكاديمي.

٣ ـ دراسة العلاقة بين تقديرات الطلاب لمدرسيهم والتفاعل القائم بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

٤ ـ دراسة العلاقة بين تقديرات الطلاب لمدرسيهم وتحصيل الطلاب الدراسي.

٥ ـ دراسات حول اختيار فقرات استمارات التقويم ومعايير صياغة فقراتها.

٦ ـ دراسات حول الكشف عن دلالة الصدق والثبات لاستمارات التقويم وأدواته.

٧ ـ دراسات حول اتجاهات الطلبة والمدرسين نحو عملية التقويم نفسها.

٨ ـ دراسات حول بعض العوامل ذات العلاقة المباشرة بفعاليات التدريس وتقويم الطلبة لها مثل النضج، والعلامات، والعلاقات، وعوامل أخرى ليست ذات علاقة بفعاليات التدريس كعدد الطلبة في الشعبة، والعبء الدراسي للطالب، ومعدله التراكمي، ومستوى المقرر وغيرها من العوامل ذات العلاقة غير المباشرة بفعاليات التدريس.

وقد قامت كثير من الدراسات بتحديد مشكلات الاتجاهات وبتقصي مشكلات الصدق والثبات لتقديرات الطلاب للممارسات التدريسية بأدوات التقويم المعدة لهذا الغرض وأثر نتائج هذا التقويم على الممارسات التدريسية، حيث أشار كثير منها في هذا المجال إلى عوامل متعددة بعضها ذات علاقة بالممارسات التدريسية، وبعضها الآخر ليست ذات علاقة بفعاليات التدريس. ومن الدراسات التي أشارت إلى بعض العوامل ذات العلاقة بالممارسات التدريسية والتي تؤدي إلى الخفض من دلالة الصدق والثبات، وتؤدي إلى جعل المدرسين لا يتحمسون إلى إشراك طلبتهم في عملية التقويم ما أشار إليه ريتش Ritch [١٣، ص٢٠] وكذلك ماكمارتين وريتش Ritch and Macmartain [١٤، ص١٢٠] إلى أن المعارضين لإشراك الطلبة في عملية التقويم يعتقدون أنه لا يتوافر لدى الطلبة النضج والخبرة للقيام بهذه المهمة، كما أشار كوستن Constin [١٥، ص٥١٩] إلى أن تقويم الطلاب للممارسات التدريسية يتأثر بالعلامات المتوقعة، حيث وجدو أن المدرسين المتشددين في

العلامات يحصلون على تقديرات منخفضة. وقد تبين أن الطلاب الأعلى تحصيلا هم الذين شعروا بفائدة التقويم وقدروا الممارسات التدريسية في المقررات التي قاموا بتقويمها بدرجة أعلى.

وقد أجريت كثير من الدراسات لمعرفة مدى تأثر عملية التقويم من قبل الطلاب بالعوامل التي ليس لها علاقة بفعاليات التدريس مثل: عدد الطلبة في الشعبة، والعبء الدراسي لمجموعة الطلبة، والمعدل التراكمي للطالب، ومستوى المقرر. وبالرغم من الاعتقاد السائد بأن هذه العوامل التي ليس لها علاقة بفعاليات التدريس قد تؤثر على عملية التقويم من قبل الطلاب، إلا أن بعض الدراسات مثل دراسة مارش [١٦، ص٨٧] ودراسة مكيشي Mackeachie [١٧، ص٧٠]، ودراسة مارش March وآخرين [٦، ص٧٨] أشارت إلى ضعف العلاقة بين هذه العوامل وتقديرات الطلاب في التقويم للممارسات التدريسية.

وعلى الرغم من التساؤلات العديدة والتحفظات الكثيرة التي أثيرت حول أسلوب تقويم الطلاب للأداء التدريسي لأستاذ الجامعة، وعدم وجود اتفاق تام على معايير محددة للتدريس يتم بناء عليها أسلوب التقويم، وعدم توافر مستوى من النضج اللازم الذي يمكن الطالب من النظرة الموضوعية والقدرة على إعطاء الحكم على فعاليات التدريس بشكل دقيق، إلا أنه لا يزال لهذا النوع من التقويم أهمية وقيمة كبيرة. نظرًا لأن الطالب الجامعي يعتبر العنصر المباشر للتعامل مع فعاليات التدريس في قاعة الدرس بالجامعة، حيث إنه يشكل أحد أهم العناصر في العملية التعليمية، وأنه نتيجة لذلك لا يمكن الاستغناء عن رأيه. وكذلك على الرغم من عدم وجود تعريف محدد للتدريس إلا أنه يوجد له دلائل ومؤشرات مثل طريقة التدريس الجيدة والمتبعة من قبل المدرس ومدى حماس المدرس للمادة، وطريقة تنظيمه وعرضه لها والتي يمكن أن يكون للطالب حكم محدد على وضعها ومستواها، ومستوى محدد من الرضى عنها والذي يمكن أن يعتبر من أقرب الطرق للتعرف على هذه الدلائل والمؤشرات لكفاءة التدريس وجودته وفعاليته [٩ ص، ٢٥٥].

أسلوب التقويم من قبل رئيس القسم أو العميد

يعتبر تقويم رئيس القسم وعميد الكلية لعضو هيئة التدريس من الأمور المهمة، وذلك لأن العميد هو المسؤول الأول، ورئيس القسم هو الرئيس المباشر لأعضاء هيئة

التدريس. ومن المفروض أن يكون عميد الكلية ورئيس القسم على علم ودراية بمستوى عضـو هيئة التدريس وكفاءته ونشاطه ومدى تعاونه مع زملائه في العمل ومدى تفانيه في خدمة الجامعة والمجتمع، وذلك من أجل تحقيق موضوعية أفضل تساعد على اتخاذ قرارات صائبة فيما يتعلق بالوضع الوظيفي لعضو هيئة التدريس كالترقية، والتثبيت، ومنح العلاوة التشجيعية وغيرها من الأمور ذات العلاقة بالجانب الإداري.

وتعتبر الزيارة داخل قاعة الدرس إحدى الطرق التي يتبعها المسؤولون كرئيس القسم وعميد الكلية، ولو أن هذه الطريقة غير شائعة، إلا أن بعض الجامعات كجامعة مشقن [١٨، ص١٥٤] تتبعها في بعض الأقسام. ويرى بعض الدارسين عدم الاعتماد على تقرير رئيس القسم أو عميد الكلية منفردًا في تقويم عضو هيئة التدريس، لأنه قد يكون في بعض الأحيان مبنيًا على الانـطباع الشخصي أو حديث الزملاء عن عضو هيئة التدريس، وقد يستند في أحيان أخرى على القدرة الفعلية للمدرس في إلقاء المحاضرات الدراسية فقط ويرون ضرورة الجمع بين تقويم العميد ورئيس القسم وأنواع وطرق أخرى من التقويم مثل تقويم الطلاب، والزملاء، والتقويم الذاتي وذلك لتحقيق نسبة كبيرة من الموضوعية في التقويم.

وقد أشارت دراسات عديدة إلى طرق تقويم عميد الكلية ورئيس القسم لأعضاء هيئة التدريس، منها دراسة أجريت على تسعين رئيس قسم في بعض الجامعات الأمريكية في الفترة من ١٩٨٤ ـ ١٩٨٧م والتي أظهرت أن رؤساء الأقسام يقوّمون الأداء التدريسي بعدة طرق بما فيها تقويم الطلاب، وتقويم الزملاء، والتقويم الذاتي في بعض الأحيان [١٩، ص ص٥-٦]. ودراسة سلند [٢٠، ص٦٥] التي قام فيها باستطلاع آراء (٤٩١) عميدًا أكاديميًا في جميع الكليات الأدبية المعترف بها في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بهدف التعرف بالتفصيل على تقويمهم للأداء العام لأعضاء هيئات التدريس في كلياتهم وبشكل خاص عملية التدريس. وكذلك دراسة الثبيتي وزميله [٢١، ص٤٢٧] التي درسا فيها وجهـات النـظر لعمداء ورؤساء الأقسام في أربع جامعات من جامعات المملكة العربية السعودية للطرق والأساليب المستخدمة في تقويم الأداء التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع ومدى أهمية استخدامها من وجهة نظرهم، حيث أشارت نتيجة الدراسة إلى ضرورة تقويم

الأداء التدريسي باستخدام طرق عدة كتقويم الطلاب، والزملاء، والتقويم الذاتي، وتقويم رئيس القسم.

أسلوب التقويم الذاتي وتقويم المدرسين لبعضهم

ومن الأساليب الأقل استعمالاً من أسلوب تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي أسلوب تقويم الزملاء لبعضهم البعض، حيث يتم ذلك من خلال قيام زميل من أعضاء هيئة التدريس له مكانة علمية، ويتميز بخبرة واسعة في حقل التدريس ومهارة جيدة في أخذ الملاحظات بزيارة لزميل آخر في الفصل أثناء المحاضرة.

وعلى الرغم من أن هذه الطريقة قد تكون فعالة ومجدية في بعض الحالات، خصوصًا إذا جاءت البادرة من عضو هيئة التدريس نفسه وكان لديه الاستعداد للتغيير والرغبة في التطوير والتحسين لعملية تدريسه، وتوجد بينه وبين زميله الثقة والصراحة، إلا أن هذا الأسلوب، وكما أشار إلى ذلك سنترا Centra [٢٢، ص١] بعد عدة دراسات يعتبر أقل ثباتًا ودقة من أسلوب تقويم الطلاب، وذلك لما قد يحصل من تبادل تقديم المجاملات والخدمات بعضهم لبعض، ولما قد يسببه من بعض الحساسيات والآثار السلبية في علاقات أعضاء هيئة التدريس ببعضهم البعض. ولذلك يرى بعض الباحثين أن هذا الأسلوب يمكن الاعتماد عليه والاستفادة منه فقط كمصدر للمعلومات بجانب ما يتم في أساليب التقويم الأخرى كأسلوب تقويم الطلاب وتقويم رؤساء الأقسام.

ويعتبر أسلوب التقويم الذاتي أيضًا مشابها لأسلوب التقويم من قبل الزملاء من حيث الفعالية والجودة. وتتمثل طريقة تطبيق هذا الأسلوب في أن يقوم عضو هيئة التدريس نفسه وبمبادرة منه في تقويم فعاليات تدريسه بذاته داخل الفصل، وذلك باستخدام نموذج خاص لهذا الغرض قد يكون شبيها أو مطابقا أحيانًا لنماذج تقويم الطلاب. وقد تكون هذه الطريقة ناجحة إلى حد ما في تطوير أستاذ الجامعة ومن أكثر أساليب التقويم قبولاً في الأوساط الجامعية، وذلك نظرًا لما تتميز به من السرية والخصوصية التي جعلتها تستخدم بشكل كبير كمؤشر يستعين به عضو هيئة التدريس لتطوير نفسه في مجال التدريس، إلا أن هذا الأسلوب في بعض الحالات قد يكون له جوانب سلبية، كأن يعتقد من يستخدم هذا الأسلوب في بعض الأحيان أنه وصل في تدريسه إلى الكمال، وبذلك يفسد هدف التقويم ويعوق تحسين عملية التدريس.

العوامل المؤثرة في تقويم الطلبة للممارسات التدريسية

تتعدد المصادر التي يمكن أن تؤثر في تقويم الطلاب للممارسات التدريسية لأستاذ الجامعة وتتداخل، ولا يمكن معالجة هذه العوامل ومناقشتها بسهولة نظرًا لترابطها وتداخلها وذلك لأن بعضها يتعلق بعضو هيئة التدريس، وبعضها بالطالب والبعض الآخر بإدارة العمل بالجامعة أو بقضية التقويم ذاتها بجميع جوانبها.

وقد أشارت بعض الدراسات ومنها دراسة أليموني وهكسنر Alemoni and Hexner [٢٣ ، ص٦٩] المسحية التي شملت خمسين دراسة بحثت في العلاقة بين العلامات وتقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس، حيث أشارا فيها إلى أن نسبة ٤٤٪ من الدراسات كشفت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العلامات التي عليها الطلبة في المقررات وتقويمهم لمدرسيهم في هذه المقررات، كما أشارت هذه الدراسة إلى عدم وجود أثر لمستوى الطالب الأكاديمي على تقويم المدرسين في هذه المقررات.

وقد وجد مكيشي Mckeachie [١٧ ، ص٧٢] في دراسته أن الطلاب الذين تفوقوا في امتحان التفكير النقدي قد قوّموا مدرسيهم بشكل أحسن من أولئك الطلاب الذين حصلوا على علامات منخفضة في امتحان التفكير النقدي، كما أشار توق [٤ ، ص٤٣] إلى أن جونز ورفاقه Jones, Nini and Perry قد وجدوا في دراستهم أن توقعات الطلاب لسلوك المدرس تؤثر في تقويم الطلاب له، حيث أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين لديهم توقعات إيجابية يقومون مدرسيهم أعلى من تقويم الطلاب الذين لديهم توقعات سلبية لمدرسيهم. كما يرى توق أن تقويم الطلاب لمدرسيهم يتأثر بعدد من العوامل الشخصية لديهم، إلا أنه يمكن الوصول إلى نتائج قاطعة في هذا الخصوص في هذه المرحلة من الدراسات [٤ ، ص٤٣]. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن تقويم الطلبة للممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس بالجامعة يتأثر ببعض العوامل الشخصية، ولكن بعض الدراسات الأخرى أشارت إلى أن تقويم الطلاب للممارسات التدريسية يتميز بدرجة معقولة من الثبات وعدم تأثره بالعوامل الشخصية [١٥ ، ص٥٢٠].

وقد أجريت دراسات عديدة حول القضايا المتعلقة بعضو هيئة التدريس وأثرها في تقويم الطلاب لمدرسيهم، فقد بينت بعض الدراسات أن شعبية المعلم الجامعي ومقدار إنتاجه العلمي ليس بينها علاقة وتقديرات الطلاب لفعاليات مدرسيهم الذين يقومون

بتقويمهم . ومن العوامل ذات العلاقة بعضو هيئة التدريس والمؤثرة في تقويم الطلبة لهم الخبرة في التدريس والمرتبة الأكاديمية ، حيث أشارت دراسة ريدر Rayder [٢٤ ، ص ١١٠] إلى وجود علاقة سلبية ضعيفة بين الخبرة في التدريس الجامعي وتقديرات الطلبة لهم ، كما أشارت دراسة Elmore and Pohlman [٢٥ ، ص١٩٥] ودراسة Gray and Brandenburg [٢٦ ، ص ١٦٠] إلى وجود علاقة ضعيفة بين المرتبة العلمية لأعضاء هيئة التدريس وتقويم الطلبة لهم في المقررات التي يقومون بتدريسها .

أثر تقويم الطلاب على الممارسات التدريسية

تشير بعض الدراسات إلى أن تقويم الطلاب للممارسات التدريسية ليس هدفًا بحد ذاته ، فقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة جري ورفيقه Gray and Brandenburg [٢٦ ، ص١٦٢] ودراسة إركسون ورفيقه Erickson and Erickson [٢٧ ، ص٦٧٥] إلى أن تقويم الطلبة لمدرسيهم ينعكس إيجابًا على الممارسات التدريسية ، وأن هذا التقويم أدى إلى تحسين تقديرات الطلبة لحوالي ٨٥٪ من أعضاء هيئة التدريس الذين أعطوا تغذية راجعة من تقويم الطلبة لهم في فصول سابقة ، كما أشارت إلى وجود علاقة خطية في تقديرات الطلبة لممارساتهم التدريسية في فصول متعاقبة ، ولكن بعض الدراسات مثل دراسة مكمارتن ورش Mcmartin [٢٨ ، ص١٤١] أشارت إلى أن تقديرات الطلبة تعبر عن شعبية عضو هيئة التدريس أكثر مما تعبر عن الكفاءات التعليمية ، كما أنها انطباعات عامة ينقصها التحديد والموضوعية بمعنى أن هناك شكًا في قدرة الطلبة على التفكير الناقد التي تتطلبها عملية التقويم ، كما أشارت دراسة جونز Gones [٢٩ ، ص٥٥٦] إلى أن تقويم الطلبة يتأثر كثيرًا بالشخصية العامة ذات الصلة الوثيقة بالعملية التدريسية .

وعلى الرغم من التذبذب في القبول أو الرفض لأسلوب وعملية تقويم ممارسات وكفاءات التدريس لعضو هيئة التدريس بالجامعات من قبل الطلاب ، إلا أنه كما أشار إلى ذلك توق [٤ ، ص٤٠] يتم بشكل واسع الانتشار في الجامعات العالمية ، وأنه على الرغم من معارضة البعض له إلا أنه قد أدى إلى بعض التحسن لاسيما من قبل أعضاء هيئة التدريس الذين يطبقون هذا النوع من التقويم لأول مرة وأعطى بعض الفوائد الأساسية ، سواء كان ذلك على المستوى الإداري أو المستوى الأكاديمي [٣٠ ، ص ص٩٦-١٠٠] .

اهتمام الجامعات بإشراك الطلبة في عملية التقويم

تتميز تجارب الجامعات وخصوصًا الجامعات العربية في استخدام أسلوب تقويم فعاليات التدريس لأعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة بالتفاوت. ففي مراجعة الدراسات حول اهتمام الجامعات العربية والعالمية بعملية تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس، لوحظت محاولات ودراسات عديدة في بعض الجامعات العربية والعالمية لدراسة وتطبيق نظام تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس. فتعتبر البداية الحقيقية الأولى لأسلوب تقويم الطلاب للأستاذ في مؤسسات التعليم العالي في حدود عام ١٩٢٤م في كل من جامعة هارفرد وجامعة واشنطن [٣١، ص٣٦]. وقد أشار عودة [٣٢، ص١٣٧] إلى أن بعض الدراسات حاولت متابعة مدى اهتمام الجامعات بإشراك الطلبة في عملية التقويم لأعضاء هيئة التدريس، حيث ذكر أن دراسة أجريت على (٥٨٤) كلية وجامعة أظهرت أن أعضاء هيئة التدريس فيها يبدون اهتمامًا عاليا بتقديرات الطلبة. وأن دراسة أخرى أشارت إلى أن (٩٥) بالمئة من الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية تستخدم تقديرات الطلبة في تقويم المقررات الدراسية، وتعزو ذلك إلى تزايد القناعات بتوفير درجات مقبولة من الصدق في هذه التقديرات.

وقد أشار خصاونة إلى أن الجامعات الأمريكية شهدت منذ منتصف الستينات حركة طلابية نشيطة أدت إلى الاهتمام بآراء الطلاب كأحد العناصر الرئيسة وكمصدر رئيس للمعلومات في تقويم الأداء العام والأداء التعليمي لعضو هيئة التدريس، كما أشار إلى أن عملية التقويم لأعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة بدأت حديثا في الجامعة الأردنية، حيث قام بدراسة عام ١٩٧٧م لمعرفة اتجاهات مدرسي الجامعة الأردنية نحو الطرق المختلفة المستخدمة في تقويم المدرس الجامعي مع التركيز على تقويم الطلاب المنظم، حيث توصل إلى أن مدرسي الجامعة الأردنية يفضلون أن يتبع معهم أكثر من مصدر لجمع المعلومات عن نشاطهم في الجامعة وقد فضلوا على التوالي: الأبحاث الأكاديمية والنشر، وآراء الخريجين، وتقديرات الطلبة النظامية، وسجل خدمة المجتمع [٣٣، ص٤٩].

وقد أقر في جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية عام ١٤٠٣هـ نظام تقويم الطلبة لكفاءة التدريس لأعضاء هيئة التدريس في جميع الكليات والمعاهد التابعة لها، ولكن هذه المحاولة لم تكتمل، ولم تلق الحماس الكافي، خصوصًا وأن هذا النظام قد أقر منذ عشر

سنوات تقريبًا إلا أن الأسباب ومعوقات التطبيق مازالت غير معروفة وواضحة . وقد قامت فرحـات [٣٤، ص٤] بدراسة تحليلية لهذا النظام لتقصي سبب إخفاقه، والصعوبات، والعقبات التي اعترت تطبيق هذا النظام، والذي يعتبر إحدى القضايا المهمة في التعليم العالي والواردة في خطة التنمية الخمسية والتي تقضي بأهمية إيجاد معايير دقيقة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي.

وقد بدأت محاولة مشابهة لتلك في جامعة الملك عبدالعزيز بجدة بالمملكة العربية السعودية لتقصي نظام تقويم الكفاءات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بدراسة تم فيها أخذ آراء كبار المسؤولات في قسم الطالبات وآراء بعض المسؤولين في قسم الطلاب بتقويم هيئة التدريس من قبل الطلبة نتج عنها مراجعة معايير أداة قياس لتقويم هيئة التدريس. وقد تم عن هذه المراجعة تطوير أداة قياس الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بما يناسب رسالة وأهداف جامعة الملك عبدالعزيز [٣٥، ص٢٠٣].

وقد قام صافي وميلر بدراسة لتقويم الطلبة للمدرسين والمقررات الأكاديمية في جامعة الكويت، حيث قاما بتطوير نظام تقويم الطلاب للممارسات التدريسية، وذلك بمساعدة لجنة تتكون من ستة مندوبين من الأساتذة المهتمين بالتقويم من الكليات الست بالجامعة لتـطوير استـمارة تقويم تتكون من إحدى وعشرين فقرة. وقاما بتطبيقها على مجموعة من الطلاب في عدد من المقررات الدراسية في أربعة فصول دراسية متتالية خلال عامين دراسيين ١٩٨٣ ـ ١٩٨٥م. وقد قاما بمقارنة نتائج التقويم هذا في ست كليات من كليات جامعة الكويت، حيث أظهرت النتائج أن أحسن نتائج التقويم كان في كلية التربية وأن نتائج التقويم في كلية الطب جاءت في المؤخرة؛ وقد عزى الباحثون هذا الاختلاف إلى عوامل منهـا طبيعة المقررات الدراسية بكلية الطب واللغة المستعملة في التدريس حيث في كلية الطب معظم المحاضرات تقدم باللغة الإنجليزية، بينما في كلية التربية جميع المحاضرات تقدم باللغة العربية، وقد استنتجو من دراستهم هذه ضرورة إقناع ومشاركة كل من الطالب وعضو هيئة التدريس في عملية التقويم حتى يسهل عملية تقبلهم لأسلوب التقويم [٣٦، ص ص١٩-٢٣].

أما في الإمارات العربية المتحدة، فقد قام نبراوي ويحيى بدراسة ميدانية لاتجاهات طلبـة الجـامعة وأساتذتها نحو طرق التدريس للمقررات الدراسية، حيث أشارت نتائج

دراستهم إلى ضرورة الإخلاص في العمل والحماس في تأدية العمل، والتجاوب مع رغبات الطلاب [٣٧، ص ص٦٤-٦٦].

وأخيرًا يمكن الإشارة هنا إلى أن هذه الجامعات التي أشير إليها في الدراسات السابقة ليست هي فقط الجامعات التي أجريت فيها بعض الدراسات ذات العلاقة بتقويم الطلاب للممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي أو أظهرت وأبدت اهتمامًا بإشراك الطلبة في عملية التقويم، وإنما هناك جامعات أخرى لم يرد ذكرها مع هذه الدراسات ولم يتعرض لها الباحث ولكن هذا ما أتيح للباحث الاطلاع عليه وما استطاع الباحث معرفته والتوصل إليه من الجامعات من خلال مراجعة بعض المراجع.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين الذين وزعت عليهم الاستبانة (١٩٧) عضو هيئة تدريس ومحاضرا، موزعين حسب الأقسام الثمانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، حيث أمكن إعادة (٩٥) من الاستبانات بنسبة إعادة تعادل (٤٨٪). يتضح من جدول رقم ١ أن أعلى قسم هو قسم الوسائل في نسبة الإعادة للاستبانات، وأن أقل نسبة في إعادة الاستبانات كانت من قسم الدراسات الإسلامية، على الرغم من أن نسبة كبيرة من الاستبانات وزعت على أعضاء هذا القسم. ويبين جدول رقم ١ الاستبانات الموزعة والمعادة حسب الأقسام الأكاديمية الثمانية بالكلية ونسبة الإعادة للاستبانات في كل قسم.

أداة الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة احتوت على ثلاث وأربعين فقرة، كل فقرة تقيس جانبا من الجوانب المحتملة التي تؤدي إلى جعل معظم أعضاء هيئة التدريس لا يتحمسون إلى إشراك طلبتهم في عملية التقويم لكفاءات التدريس، بالاعتماد على ما أشارت إليه البحوث من أسباب معارضة بعض المدرسين لأسلوب تقويم الطلبة للممارسات التدريسية في المرحلة الجامعية.

جدول رقم ١ . عدد الاستبانات الموزعة والمعادة لكل قسم من أقسام الكلية .

الأقسام الأكاديمية / الاستبانات الموزعة والمعادة	قسم المناهج	قسم التربية	قسم علم النفس	قسم الدراسات الإسلامية	قسم التربية الخاصة	قسم الوسائل	قسم التربية الفنية	قسم التربية الرياضية	المجموع
عدد الاستبانات الموزعة	٤٠	٢٣	٢٦	٦١	١٠	٩	١٠	١٨	١٩٧
عدد الاستبانات المعادة	٣٤	١٤	٧	١٠	٦	٦	٩	٩	٩٥
نسبة الإعادة	٨٥٪	٦١٪	٢٧٪	١٦٪	٦٠٪	٦٧٪	٩٠٪	٥٠٪	٤٨٪

وقد اعتمد الباحث في تصميم هذه الاستبانة على مجموعة من الفقرات والأفكار التي استعملت في استبانة عودة [٣٨، ص ص١١٠-١٣٢] التي استخدمها في دراسته لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية، حيث استعمل (٢٢) فقرة كما جاءت في استبانة عودة بدون تغيير، بينما استعمل (١٦) فقرة من الفقرات التي وردت في الاستبانة نفسها مع بعض التعديلات في الصياغة لتلائم الوضع الاجتماعي ونظام الدراسة، كما أضيف (٥) فقرات بالاستفادة من المقاييس المماثلة والمنشورة في دراسات سابقة، والتي رأي الباحث أنها تتلاءم مع الدراسة، وأن لها أهمية وتأثيرًا كبيرًا في اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو أسلوب تقويم الطلبة للممارسات التدريسية في المرحلة الجامعية.

وقد قام الباحث بتصنيف الاستبانة بصورتها النهائية في أربعة محاور رئيسة تتداخل في بعض الحالات هي: قضايا تتعلق بالطالب وقضايا تتعلق بالمدرس، وقضايا تتعلق بالجامعة، وقضايا تتعلق بعملية التقويم نفسها، وذلك تسهيلاً للمجيب عن هذه الاستبانة. وبالإضافة إلى ذلك أجرى الباحث بعض الاستشارات والمناقشات حول الصياغة النهائية للاستبانة مع بعض زملائه من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم، حيث تمكن الباحث من عرض هذه الصياغات على بعض الزملاء بغرض الكشف عن وضوح الصياغة ومدى ملاءمة الفقرات للكشف عن الاتجاهات لأعضاء هيئة التدريس نحو أسلوب تقويم الطلبة للكفاءات التدرسية في المرحلة الجامعية، وبهدف إضافة أي فقرة يمكن أن تحسن من شمولية الفقرات. هذا وقد تم على ضوء ما أشار به بعض الأساتذة إجراء بعض التعديلات على بعض فقرات الاستبانة، حيث انصبت أغلب التعديلات التي أجريت على صياغة بعض الفقرات.

صدق الأداة وثباتها

لقد تم تحكيم الاستبانة وذلك لإعطائها نوعًا من الصدق، حيث كان الغرض من التحكيم هو الكشف عن وضوح الصياغة وانسجامها مع معايير صياغة فقرات الاتجاه والمعنى لكل فقرة وإضافة أي فقرة يمكن أن تزيد في صدق الاستبانة، كما وجد أن قيم ارتباط عبارات الاستبانة بالمحاور ذات دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١. كما وجد أن

معامل الثبات لجميع المحاور ٠,٩٥ وهي قيمة مرتفعة يمكن أن يعتمد عليها في الحكم على ثبات الاستبانة، إلى جانب أن الثبات للمحاور الأربعة للاستبانة وهي الجوانب التي تتعلق بالطالب، وبمدرس المقرر، وبإدارة العمل بالجامعة، وبالجوانب التي تتعلق بقضية التقويم نفسها، كانت معقولة حيث كانت قيم الثبات لهذه الأبعاد هي: (٠,٩٤)، (٠,٩٢)، (٠,٦٩)، (٠,٨٧) على التوالي.

تحليل النتائج ومناقشتها

لقد أدخلت البيانات بالحاسب الآلي وحللت على مستوى الفقرة الواحدة وعلى مستوى الوزن لكل فقرة باستخدام برنامج SPSS الإحصائي، حيث حللت الإجابات لكل فقرة من فقرات الاستبانة على سلم (٥) درجات تشكل فيه الدرجة (٥) أوافق تماما، ودرجة (٤) أوافق، و (٣) غير متأكد، ودرجة (٢) لا أوافق، ودرجة (١) لا أوافق إطلاقًا. وقد حددت أوزان الفقرات بناء على هذه الدرجات، وذلك بضرب عدد الإجابات لكل اختيار في القيمة المعطاة له، وتم إخراج متوسط الوزن لكل فقرة وذلك بقسمة مجموع الأوزان للاختيارات الخمسة على عدد المجيبين عن الفقرة. ويبين ملحق رقم ١ التكرار والنسبة المئوية والقيمة الوزنية للإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة.

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الممارسات التدريسية من قبل الطلبة

لتسهيل عملية تحليل وتفسير الإجابات من حيث الموافقة أو عدمها، حددت قيمة قدرها (٣,٥) كقيمة وسطية فاصلة بين الإجابات السلبية والإجابات الإيجابية في قيمة الأوزان، حيث اعتبر أن قيمة (٠-١,٥) أقل من القيمة الوسطية، وأن (٣,٥-٥) أكثر من القيمة الوسطية. واعتبرت القيمة الوزنية التي أكثر من (٣,٥) قيمة تشير إلى إجابة إيجابية أو إجابة بالموافقة، والقيمة الوزنية التي أقل من (١,٥) قيمة تشير إلى إجابة سلبية أو عدم الموافقة، وقد قسمت الإجابات على الفقرات إلى ثلاث فئات، يبين جدول رقم ٢ هذه الفئات للإجابات السلبية والإجابات الإيجابية حيث تشمل:

١ ـ الاتجاه الإيجابي ويعبر عنه بنسبة من وافقوا ومن وافقوا تماما على مضمون الفقرة، وقد جاءت الإجابات عن (١٠) من الفقرات في هذا المستوى حيث تجاوزت قيمة الوزن

جدول رقم ٢ . الفقرات التي حصلت على وزن في مجال أوافق تماما «الإجابات الإيجابية» والتي حصلت على وزن في مجال لا أوافق ولا أوافق إطلاقًا «إجابات سلبية» والتي حصلت على وزن في مجال الحياد من مجموع الإجابة عن فقرات الاستبانة .

الرقم	الفقـــــرات	الموافقة	الحياد	عدم الموافقة
	جوانب تتعلق بالطالب			
١	معظم الطلاب عاطفيين في تقويمهم للممارسات التدريسية .	٣,٧٦	–	–
٢	يبني معظم الطلاب تقويمهم على انطباعات عامة غير محددة .	–	٣,٤٤	–
٣	لا يدرك معظم الطلاب أهمية التقويم للممارسات التدريسية .	٣,٧١	–	–
٤	معظم الطلاب غير جادين في الإسهام بتقويمهم للممارسات التدريسية .	–	٣,٢٢	–
٥	يتطلب التقويم مستوى من النضج العقلي أعلى مما هو عليه لدى معظم الطلبة .	–	٣,١٣	–
٦	يتطلب التقويم مستوى من النضج الانفعالي أعلى مما هو عليه لدى معظم الطلبة .	–	٣,١٨	–
٧	يتطلب التقويم مستوى من النضج الاجتماعي أعلى مما هو عليه لدى الطلبة .	–	٣,١٣	–
٨	تقويم معظم الطلاب للممارسات التدريسية في الجامعة لن يكون صادقا حتى لو كان من ذوي التحصيل العالي في المقرر.	–	٢,٨٦	–
٩	معظم الطلاب يقومون المدرس بناء على مظهره الخارجي .	–	٢,٢٦	–
١٠	معظم الطلاب لا يعرفون مفهوم وخصائص التدريس الجيد .	–	٢,٧٩	–
١١	معظم الطلاب يخشون من تأثير تقويمهم السلبي لمدرسيهم على مستوى درجاتهم .	٤,٤٩	–	–
١٢	معظم الطلاب غير جادين في الإجابة عن الأداة المخصصة للتقويم في الجامعات .	–	٢,٧١	–

تابع جدول رقم ٢ .

الرقم	الفقـــــرات	الموافقة	الحياد	عدم الموافقة
	جوانب تتعلق بمدرس المقرر			
١٣	المدرس المتساهل في إعطاء العلامات يحصل على تقويم عال من الطلبة .	٣,٧٩	—	—
١٤	يعتمد تقويم الطلاب على ملاطفة ومجاملة المدرس لهم إلى حد كبير.	٣,٦٤	—	—
١٥	لا أثق بتقويم الطلاب للمهارسات التدريسية .	—	٢,٧٣	—
١٦	نتائج تقويم الطلاب لا تساعد في تحسين المهارسات التدريسية .	—	٢,٥١	—
١٧	غالبًا المدرس الذي يحصل على تقويم عال هو الذي يخفف على الطلاب من أعباء المقرر.	—	٣,٣٦	—
١٨	تقويم الطلاب لمدرسيهم ينعكس إيجابيًا على المهارسات التدريسية إذا تم بناء على رغبة المدرس وبمبادرة منه ، وليس بتنظيم من الكلية أو الجامعة .	—	٣,٩٨	—
١٩	إشراك الطلاب في التقويم يقلل من مكانة المدرس وهيبته .	—	٢,٠٢	—
٢٠	ليس من الضروري إشراك الطلاب في التقويم .	—	٢,١١	—
٢١	لا أبالي بنتائج تقويم الطلاب ولا أكترث بها .	٤,٢٥	—	—
	جوانب تتعلق بإدارة العمل بالجامعة			
٢٢	يعتمد تقويم الطلاب على رضاهم العام عن الجامعة أكثر من رضاهم عن تدريس المقرر نفسه .	—	٢,٥٣	—
٢٣	يجب أن لا يتخذ أي قرار بحق المدرس اعتمادًا على تقويم الطلاب له .	—	٣,٤٤	—
٢٤	تقويم الطلاب لمدرسيهم يشعرهم بأن كل المسؤولية ملقاة على عاتق المدرس .	—	٣,١	—
٢٥	القرارات المبنية على نتائج تقويم الطلاب لمدرسيهم قرارات خاطئة .	—	٢,٧٩	—
٢٦	يمكن أن يكون لتقويم الطلاب فائدة إذا اقتنع الطلاب بأنه لن يتخذ أي قرار بحق المدرس (مثل الترقية أو العلاوة) مهما كانت نتائج التقويم .	—	٣,٣٧	—
٢٧	إجراء عملية التقويم من قبل الطلاب مضيعة للوقت .	—	٢,١	—
٢٨	السلبيات في الجامعة (إن وجدت) تنعكس على تقويم الطلاب للمهارسات التدريسية .	—	٣,٢٣	—

تابع جدول رقم ٢ .

الرقم	الفقـــــرات	الموافقة	الحياد	عدم الموافقة
٢٩	تقويم الطلاب لمدرسيهم يقلل من هيبة ومكانة التدريس الجامعي .	–	٣,١٩	–
٣٠	لتقويم الطلاب فائدة إذا اقتصر غرض التقويم على تشخيص جوانب الضعف والقوة في المهارسات التدريسية .	٤,٠	–	–
	جوانب تتعلق بقضية التقويم نفسها			
٣١	تقويم الطلاب سريع التغير في نتائجه عند تكراره في فصول متعاقبة أو خلال الفصل .	–	٣,٣٢	–
٣٢	من الخطورة بمكان إشراك الطلاب في عملية التقويم .	–	٢,١١	–
٣٣	يؤثر تقويم الطلاب سلبا على المهارسات التدريسية .	–	٢,١٥	–
٣٤	أي بديل لتقويم الطلاب يمكن أن يكون أفضل «كتقويم المدرس نفسه بنفسه» أو تقويم رئيس القسم أو العميد .	–	٢,٧٣	–
٣٥	يؤدي تقويم الطلاب للمدرس إلى المجاملة في العلاقة بين الطلاب والمدرس .	–	٢,٩٨	–
٣٦	يعكس تقويم الطلاب مدى معرفة المدرس وشعبيته أكثر مما يعكس مستوى فعالية المهارسات التدريسية .	–	٣,٢٢	–
٣٧	لن يكون تقويم الطلاب صادقًا مهما كان الغرض من التقويم .	–	٢,٥٧	–
٣٨	يتأثر تقويم الطلاب لمدرسهم بميولهم واتجاهاتهم «اتجاه ديني ، اتجاه اجتماعي ، اتجاه سياسي . . . إلخ» .	٤,٠	–	–
٣٩	يتأثر تقويم الطلاب لمدرسهم بميول واتجاه المدرس «اتجاه ديني ، اتجاه اجتماعي ، اتجاه سياسي . . . إلخ» .	٣,٩٣	–	–
٤٠	يسيء تقويم الطلاب لمدرسيهم إلى علاقة المدرس الشخصية مع الطلبة .	–	٢,٦	–
٤١	يتأثر تقويم معظم الطلاب لمدرسيهم بالعلامات التي يحصلون عليها	٣,٦٠	–	–
٤٢	يتأثر تقويم معظم الطلاب لمدرسيهم بجنسية الطالب «سعودي / غير سعودي» .	–	٢,٨	–
٤٣	يؤدي أسلوب تقويم الطلاب لمدرسيهم إلى تضخم تدريجي في العلامات .	–	٣,٣٣	–

فيها (٣,٥) وهي الفقرات (١، ٣، ١١، ١٣، ١٤، ٢١، ٣٠، ٣٨، ٣٩، ٤١).

٢ ـ الاتجـاه السلبي ويعبر عنه بنسبة من لم يوافق ومن لم يوافق إطلاقا على الفقرة وتجاوزت نسبة الوزن فيه أقل من (١,٥).وقد جاء في هذا المستوى إجابة واحدة عن فقرة واحدة فقط، وهي الفقرة رقم (٢١)، حيث جاءت الفقرة بصياغة عكسية في حالة النفي وقد عكست نتيجة الوزن فيها.

٣ ـ الاتجاه غير المحدد ويعبر عنه بنسبة من أجاب عن اختيار «غير متأكد،» حيث تقع إجاباتهم في مستوى نقطة الانعكاس أو النقطة المتوسطة فوق قيمة (١,٥) وأقل من (٣,٥) أي القيمة فوق ١,٥ وأقل من ٣,٥ وتقع الإجابات لباقي الفقرات في هذا المستوى.

ومن خلال هذا التصنيف يمكن ملاحظة ما يلي:

١ ـ أن نسبة الحياديين «من أجابو في نقطة الانعكاس» لأي فقرة هي النسبة الأكثر بين النسب الثلاث، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ليس لهم اتجاه واضح على معظم الفقرات من حيث كونها تمثل أو لا تمثل عوامل ذات تأثير على عملية إشراك الطلبة في عملية التقويم للممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس. وقد أشارت الإجابة في معظم الفقرات إلى أن المدرسين في الكلية لا يظهرون اتجاهًا محددًا نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي حيث تمثلت معظم الاختيارات في اختيار غير متأكد (جدول رقم ٢).

٢ ـ يتفق معظم المجيبين عن الفقرة الأولى «قيمة الوزن ٣,٧٦» على أن معظم الطلاب عاطفيون في تقويمهم للممارسات التدريسية لمدرسيهم، وأنهم قد لا يدركون أهمية التقويم لهذه الممارسات كما في فقرة «٣» بقيمة الوزن «٣,٧١» وأن هذه الحالة قد تؤثر في نتائج التقويم الذي يقومون به لعضو هيئة التدريس وأن هذا التقويم قد يتأثر بالعلامات التي يحصلون عليها.

٣ ـ كما تشير الإجابات عن الفقرتين (١١، ٤١) بوزن مقداره (٤,٤٩) وقيمة (٣,٦٠) على التوالي إلى أن الدرجات قد يكون لها تأثير كبير على نتائج تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي، حيث يرى المجيبون أن معظم الطلاب يخشون من تأثير تقويمهم

السلبي لمدرسيهم على مستوى الدرجات التي قد يحصلون عليها، وأن نتائج التقويم هذا قد تتأثر بالعلامات التي يحصلون عليها. كما يرى معظم المجيبين أن معظم الطلاب غير جادين في عملية التقويم، وأن المدرس المتساهل في إعطاء العلامات قد يحصل على تقويم عال من الطلاب، وأن نتائج التقويم للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب قد يعتمد على ملاطفة ومجاملة المدرس لهم إلى حد كبير، كما يتضح في الإجابات عن فقرة (١٣)، وفقرة (١٤) بوزن مقداره (٣,٧٩، ٣,٦٤) على التوالي.

٤ - تشير الإجابات في فقرة (٢١) بقيمة وزن (٤,٢٥) إلى أن معظم المجيبين لديهم اهتمام كبير بنتائج تقويم الطلاب، حيث إن الفقرة مصاغة بصورة النفي وقد عوملت بشكل معكوس في إيجاد الوزن، حيث إن معظم المجيبين لا يوافقون على مضمون العبارة وعدم الموافقة يعتبر جانبًا إيجابيًا في الفقرة.

٥ - كما تشير الإجابات في فقرة (٣٠) بقيمة الوزن (٤,٠٠) إلى أن معظم المجيبين يرون أن الفائدة الكبيرة لتقويم الطلاب لمدرسيهم قد تكون في محدودية الغرض من التقويم وقصره على تشخيص جوانب الضعف والقوة للمدرس وليس في استخدام نتائجه في جوانب إدارية مثل الترقية والتثبيت وغير ذلك.

٦ - يرى المجيبون في فقرة (٣٨) بقيمة وزن (٤,٠٠) وفقرة (٣٩) بقيمة وزن (٣,٩٣) أن نتائج تقويم الطلاب لمدرسيهم تتأثر بميول واتجاهات المدرس الذي يقوم الطلاب بتقويمه، وميول واتجاهات الطلاب الذين يقومون بعملية التقويم لمدرسيهم كالاتجاه الديني، والسياسي، والاجتماعي.

العلاقة بين إجابة أعضاء هيئة التدريس وبعض المتغيرات الشخصية

لقد اشتملت عينة الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود من أساتذة وأساتذة مشاركين وأساتذة مساعدين ومحاضرين في جميع أقسام الكلية الأكاديمية الثمانية. ويبين جدول رقم ٣ مجتمع الدراسة موزعة على أقسام الكلية حسب العمر، والجنسية من حيث السعوديين وغير السعوديين، ومدة الخبرة في التدريس الجامعي، والمرتبة العلمية، ومصدر الشهادة، ومصدر الخبرة في التدريس الجامعي، والخبرات الإدارية، والخبرة في التقويم من قبل الطلاب أثناء الدراسة، والخبرة أثناء القيام

جدول رقم ٣ . توزيع أفراد العينة حسب العمر ومدة الخبرة في التدريس الجامعي والمرتبة العلمية ومصدر الشهادة الدراسية .

الأقسام الأكاديمية	قسم المناهج	قسم التربية	قسم علم النفس	قسم الدراسات الإسلامية	قسم التربية الخاصة	قسم الوسائل	قسم التربية الفنية	قسم التربية الرياضية	المجموع
الفئات العمرية :									
٢٦ـ٣٥ سنة	٨	١	١	٢	٢	ـ	١	٣	١٨
٣٦ـ٤٥ سنة	١٤	٤	٥	٤	٤	٥	٣	٤	٤٣
٤٦ـ٥٥ سنة	٧	٨	ـ	٣	ـ	ـ	٥	١	٢٤
٥٦ سنة فأكثر	٥	١	١	١	ـ	١	ـ	ـ	٩
بدون إجابة	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	١	١
									٩٥
سنوات الخبرة :									
أقل من خمس سنوات	١٠	١	١	٢	٢	١	٣	٣	٢٣
٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٨	٥	٤	٣	٢	٢	١	٣	٢٨
١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	١٠	٤	١	٣	١	٢	ـ	٢	٢٣
١٥ سنة فأكثر	٥	٤	١	١	ـ	١	٥	١	١٨
بدون إجابة	١			١	١				٣
									٩٥

تابع جدول رقم ٣ .

الأقسام الأكاديمية	قسم المناهج	قسم التربية	قسم علم النفس	قسم الدراسات الإسلامية	قسم التربية الخاصة	قسم الوسائل	قسم التربية الفنية	قسم التربية الرياضية	المجموع
المرتبة العلمية :									
أستاذ	٢	٤	١	١	–	٢	٢	–	١٢
أستاذ مشارك	٦	٢	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢١
أستاذ مساعد	١٥	٨	٢	٥	٢	٢	٤	٥	٤٣
محاضـــر	١١	–	١	٢	٢	–	١	١	١٨
بدون إجابـة	–	–	–	–	–	–	–	١	١
									٩٥
مصدر الشهادة :									
جامعة سعودية	٨	١	١	٧	–	–	–	–	١٧
جامعة عربية	٧	–	٣	٢	١	–	٣	٢	١٨
جامعة أجنبية	١٥	١٣	٣	١	٣	٦	٥	٦	٥٢
بدون إجابـة	٤	–	–	–	٢		١	١	٨
									٩٥

تابع جدول رقم ٣.

الأقسام الأكاديمية	قسم المناهج	قسم التربية	قسم علم النفس	قسم الدراسات الإسلامية	قسم التربية الخاصة	قسم الوسائل	قسم التربية الفنية	قسم التربية الرياضية	المجموع
الخبرة في التقويم:									
لديهم خبرة في التقويم من قبل الطلاب	١٥	١١	٣	١	٢	٤	٤	٧	٤٧
ليس لديهم خبرة في التقويم من قبل الطلاب	١٩	٢	٤	٩	٤	٢	٤	٢	٤٦
بدون إجابة	—	١	—	—	—	—	١		٢
									٩٥
الخبرة في التقويم :									
سبق لهم التدريس في جامعة استعملت عملية التقويم	١٠	٤	٢	١	١	٢	٤	٤	٢٨
لم يسبق لهم التدريس في جامعة استعملت عملية تقويم الطلبة	٢١	٩	٥	٨	٥	٤	٥	٥	٦٢
بدون إجابة	٣	١	—	١	—	—	—	—	٥
									٩٥

تابع جدول رقم ٣.

الأقسام الأكاديمية	قسم المناهج	قسم التربية	قسم علم النفس	قسم الدراسات الإسلامية	قسم التربية الخاصة	قسم الوسائل	قسم التربية الفنية	قسم التربية الرياضية	المجموع
الرغبة في التقويم :									
عدد الراغبين في التقويم من قبل الطلبة	٣٠	١٣	٦	٧	٦	٥	٦	٩	٨٢
عدد عدم الراغبين في التقويم من قبل الطلبة	٣	١	١	٣	–	١	٣	–	١٢
بدون إجابة	١	–	–	–	–	–	–	–	١
									٩٥
الجنسية :									
سعودي	٢٠	١٣	٤	٥	٤	٦	٤	٦	٦٢
غير سعودي	١٣	١	٣	٥	٢	–	٥	٣	٣٢
بدون إجابة	١	–	–	–	–	–	–	–	١
									٩٥
مصدر الخبرة :									
جامعة أو كلية سعودية	٢٤	١٢	٤	٧	٣	٥	٢	٤	٦١

تابع جدول رقم ٣ .

الأقسام الأكاديمية	قسم المناهج	قسم التربية	قسم علم النفس	قسم الدراسات الإسلامية	قسم التربية الخاصة	قسم الوسائل	قسم التربية الفنية	قسم التربية الرياضية	المجموع
جامعة أو كلية عربية	٤	—	—	—	٢	—	٣	—	٩
جامعة أو كلية أجنبية	—	—	—	—	—	—	١	١	٢
أكثر من مصدر	٦	٢	٣	٣	١	١	٣	٤	٢٣
									٩٥
الخبرة الادارية :									
عمادة أو وكالة كلية	٣	١	—	١	—	٢	—	—	٧
رئاسة أو وكالة قسم	٥	٤	١	٢	١	٢	٢	٢	١٩
عمادة ورئاسة	٢	-	٦	—	١	١	—	—	١٠
بدون خبرة	٢٤	٩	—	٧	٤	١	٧	٧	٥٩
									٩٥

بعملية التدريس، والرغبة أو عدم الرغبة في التقويم للممارسات التدريسية من قبل الطلاب.

وقد حللت الإجابات لأعضاء هيئة التدريس حسب هذا التوزيع في هذه المتغيرات وأغفل إيجاد الفروق والتباين في الإجابات بين أعضاء هيئة التدريس من قسم إلى آخر نظرًا لصغر العينة المجيبة عن الاستبانة من كل قسم من الأقسام الثمانية بالكلية حيث عوملت الأقسام كمتغير مستقل من متغيرات الدراسة ولم يتم اعتبارها متغيرات رئيسة وإيجاد الفروق بينها في تحليل الإجابات، بل تم ضبطه من خلال التمثيل في العينة فقط. وفيما يلي استعراض للعوامل التي اشتملت عليها الدراسة والفروق والتباين في الإجابات وعلاقتها بهذه العوامل المختلفة.

عامل العمر

لقد حددت أعمار عينة الدراسة في أربع فئات عمرية. يبين جدول رقم ٣ التوزيع لعينة الدراسة على هذه الفئات الأربع. وقد حللت إجابات أعضاء هيئة التدريس في هذه الفئات العمرية على فقرات الاستبانة باستخدام تحليل التباين لقياس دلالة الفرق بين الإجابات في كل فئة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة، حيث لم تشر نتائج التحليل إلى وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر على فقرات الاستبانة، ما عدا الفقرة الأولى، حيث أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس الأصغر سنًا فئة «أقل من ٣٥» سنة يرون أن الطلاب عاطفيون في تقويمهم للممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي، فيما يرى أعضاء هيئة التدريس الأكبر سنا فئة (٤٦-٥٥) أن ليس للعاطفة أي تأثير على تقويم الطلاب للممارسات التدريسية، وأن الطلاب غالبا يتميزون بالموضوعية في تقويمهم للأستاذ الجامعي.

عامل الجنسية

تنقسم عينة الدراسة إلى فئتين، إما سعودي أو غير سعودي، كما هو مبين في جدول رقم ٣. وقد أشارت نتائج التحليل لإجابات أفراد العينة في هاتين الفئتين إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين. يبين جدول رقم ٤ الفقرات التي يوجد تباين إحصائي بينها وبين الجنسية من حيث كون عضو هيئة التدريس

جدول رقم ٤ . نتائج اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق في المتوسط حسب الجنسية.

الفقرات	المتوسط الحسابي		قيمة
	أ	ب*	اختبار «ت»
فقرة (٨)	٢,٤٥	٣,٠٩	٠,٢٨
فقرة (١١)	٣,٩٠	٣,٤١	٠,٣٦
فقرة (١٩)	١,٨٠	٢,٤٣	٠,٠٩
فقرة (٢٤)	٢,٨٩	٣,٣٩	٠,٣٩
فقرة (٢٦)	٣,١٦	٣,٨١	٠,٠٢
فقرة (٢٧)	١,٩٠	٢,٤٥	٠,١٦
فقرة (٢٩)	١,٩٨	٢,٥٩	٠,١٠
فقرة (٣٣)	٢,٠٢	٢,٤٣	٠,٢٩
فقرة (٣٥)	٢,٧٩	٣,٣١	٠,٢٦
فقرة (٣٧)	٢,٣٢	٣,٠٦	٠,٠٥
فقرة (٤٠)	٢,٤٥	٢,٩١	٠,٣٩
فقرة (٤٣)	٢,٧٢	٣,٢٦	٠,٣٥

* ا) سعودي .

ب) غير سعودي .

سعوديا أو غير سعودي ووجهة النظر نحو التقويم للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب، حيث يلاحظ أن هناك تباينًا في الإجابات، حيث يميل السعوديون أكثر إلى أن تقويم الطلاب للممارسات التدريسية في الجامعة لن يكون صادقًا حتى ولو كان من قبل طلاب تحصيلهم ونشاطهم الدراسي في المقرر عال، كما يشير التباين في الإجابات في فقرة رقم ٨ كما أن أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين يرون أكثر مما يرى غير السعوديين أن معظم الطلاب يخشون من تأثير تقويمهم السلبي لمدرسيهم على مستوى درجاتهم كما تشير إليه فقرة رقم (١١).

كما يرى أعضاء هيئة التدريس السعوديين أكثر مما يرى أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين أن إشراك الطلاب في عملية التقويم يقلل من مكانة المدرس وهيبته ومن مكانة

التدريس الجامعي وهيبته (فقرة رقم ١٩، ٢٩)، وأن قيام الطلاب بعملية التقويم يشعر الطلاب بأن كل المسؤولية ملقاة على عاتق المدرس (فقرة ٢٤). كما تشير الإجابات إلى أن السعوديين يميلون بشكل أكبر إلى أن قيام الطلاب بعملية التقويم يمكن أن يكون مضيعة للوقت، ويمكن أن يؤثر سلبًا على الممارسات التدريسية، وأنه يمكن أن يكون له فائدة إذا اقتنع الطلاب بأنه لن يستخدم ويعتمد في عملية اتخاذ قرار بحق المدرس، وأنه لن يكون صادقًا مهما كان الغرض منه وأنه قد يؤدي إلى المجاملة في العلاقة بين الطلاب والمدرس (فقرة ٢٦، ٢٧، ٣٣، ٣٥، ٣٧). كما يشير التباين في الإجابات في فقرة (٤٠، ٤٣) إلى أن السعوديين يميلون إلى أن تقويم الطلاب لمدرسيهم يسيء إلى علاقة المدرس الشخصية مع الطلبة وأن أسلوب تقويم الطلاب لمدرسيهم قد يؤدي إلى تضخم تدريجي في إعطاء العلامات.

ويمكن أن يعزى ذلك التباين في الإجابات بين السعوديين وغير السعوديين إلى عامل الاستمرارية والثبات، من حيث إن أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين يشعرون بأنهم غير مثبتين ومستقرين وقد يؤثر تقويم الطلاب لممارساتهم التدريسية على وجودهم واستقرارهم.

مدة الخبرة في التدريس الجامعي

تختلف عينة الدراسة في مدة الخبرة في التدريس الجامعي وتتفاوت في عدد السنوات التي أمضيت في التدريس الجامعي. يبين جدول رقم ٣ التوزيع للفئات حسب مدة الخبرة في التدريس الجامعي. وقد أظهرت نتائج تحليل التباين للإجابة عن جميع الفقرات أنه لا يوجد هناك علاقة تعزى لسنوات الخبرة في التدريس، حيث لم يوجد أي علاقة أو فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أعضاء هيئة التدريس القدامى والمعينين. وبناء على ذلك يمكن القول إن عامل الخبرة في التدريس ليس له تأثير واضح في وجهة النظر نحو تقويم الطلاب للممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي، وقد يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى صغر حجم عينة الدراسة.

المرتبة العلمية

تتـوزع عينة الدراسة وفق المرتبة العلمية في أربع فئات : أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد ومحاضر؛ يبين جدول رقم ٣ توزيع المجيبين عن هذه الفئات . وقد أظهرت النتـائـج أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الإجابة لهذه الفئات الأربع : فئة الأستاذ، والأستاذ المشارك، والأستاذ المساعد، والمحاضر ماعدا في خمس فقرات هي (١٦، ١٩، ٢٢، ٣٢، ٣٧). يبين جدول رقم ٥ هذه الفقرات التي يوجد تباين إحصائي بينها وبين الرتب العلمية، حيث يرى أعضاء التدريس ذوي الرتب الدنيا، الأساتذة المساعدون والمحـاضرون في الفقـرة (١٦)، أن نتائج تقويم الطلاب لا تساعد على تحسين العملية التدريسية، بينما يرى الأساتذة والأساتذة المشاركون أن نتائج تقويم الطلاب قد تساعد على تحسين العملية التدريسية. وفي فقرة (١٩) التي ترجع إلى أن إشراك الطلاب في التقويم يقلل من مكانة المدرس، يرى الأساتذة والأساتذة المشاركون أن إشراك الطلاب في التقويم ليس بالضرورة أن يقلل من مكانة المدرس وهيبته بل قد يزيد من كفاءته وفعاليته.

جدول رقم ٥ . نتـائـج تحليـل التبـاين بين متغـير المرتبة العلمية «أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر» والإجابة عن فقرات الاستبانة.

الفقرات	المتوسط الحسابي				قيمة
	ا	ب	جـ	د*	«ف»
فقرة (١٦)	٢,٩١	٣,٠٠	٢,١٦	٢,٤٧	٣,٥٦
فقرة (١٩)	٢,٢٥	٢,٥٥	١,٨١	١,٨٣	٤,٢٨
فقرة (٢٢)	٣,٢٧	٢,١٤	٢,٤٧	٢,٧٠	٤,٢٨
فقرة (٣٢)	٢,٣٣	٢,٥٢	١,٨٨	٢,٠٠	٢,٧٤
فقرة (٣٧)	٢,٦٦	٣,١٤	٢,١٤	٢,٨٨	٤,٦٦

* ا) أستاذ.
ب) أستاذ مشارك.
جـ) أستاذ مساعد.
د) محاضر.

وفي فقـرة (٢٢) التي ترجـع إلى أن تقويم الطلاب يعتمد على رضاهم العام عن الجامعة أكثر من رضاهم عن تدريس المقرر نفسه، نجد أن هناك تباينًا واضحًا بين إجابة الأساتذة والأساتذة المشاركين، حيث يميل الأساتذة أكثر من الأساتذة المشاركين إلى أن تقويم الطلاب قد يعتمد على رضاهم العام عن الجامعة أكثر من رضاهم عن تدريس المقرر نفسه. وفي الفقرة رقم (٣٢) يرى الأساتذة المشاركون أكثر مما يرى الأساتذة المساعدون أن إشراك الطلاب في عملية التقويم ليس أسلوبًا صحيحًا. أما في فقرة رقم (٣٧) التي تعود إلى أن تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي قد لا يكون له فائدة بغض النظر عن الهدف من التقويم سواء كان لتحسين العملية التدريسية أو لناحية إدارية كالترفيع والتثبيت، فنلاحظ أن الأساتذة المشاركين في إجاباتهم أكثر اتفاقًا من إجابات الأساتذة المساعدين في أن تقويم الطلاب لن يكون صادقًا مهما كان الغرض من التقويم من إجابات الأساتذة المساعدين.

وقد يستنتج من هذا التباين في الإجابات حول وجهة النظر نحو التقويم للممارسات التدريسية من قبل الطلاب المبني على أساس الرتب الوظيفية أن هناك اختلافًا في الآراء والاتجاهات بين فئات الرتب الوظيفية، ولكنه يبدو واضحًا من هذه النتائج أنه كلما تقدمت المرتبة الوظيفية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس كان ذا اقتناع بأهمية التقويم في العملية التدريسية.

مصدر الشهادة

يبين جدول رقم ٣ توزيع مصدر الشهادات لعينة الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى أن هناك (٨) فقرات يوجد فيها تباين إحصائي في الإجابات من حيث مصدر الشهادة، ووجهة النظر في بعض العبارات التي تحدد تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي. ويبين جدول رقم ٦ هذه الفقرات، حيث لوحظ أن حملة الشهادات من جامعة سعودية يميلون أكثر من حملة الشهادة من جامعة أجنبية في أن معظم الطلاب لا يدركون أهمية التقويم للممارسات التدريسية، فقرة (٣). كما تشير نتائج التباين في الإجابات بين من تخرج من جامعة سعودية أو عربية أو أجنبية أن هناك تباينًا ذا دلالة إحصائية بين الذين حصلوا على الشهادات من جامعات أو كليات عربية والذين حصلوا على شهاداتهم من جامعات أجنبية، حيث يميل خريجو الجامعات العربية أكثر من خريجي الجامعات الأجنبية إلى الرأي القائل إن تقويم

جدول رقم ٦ . تحليل التباين بين متغير مصدر الشهادة والإجابة عن فقرات الاستبانة .

الفقرات	المتوسط الحسابي ا	ب	جـ*	قيمة «ف»
فقرة (٣)	٤,١٨	٤,١١	٣,٤٢	٤,٩٥
فقرة (٨)	٢,٩٤	٣,٦١	٢,٣٤	٧,٥٢
فقرة (١٧)	٣,٨٠	٤,٠٠	٣,٠٣	٥,٦٩
فقرة (٢٩)	٢,٠٥	٢,٨٣	١,٩٨	٥,٣٥
فقرة (٣٢)	٢,٠٠	٢,٦٦	١,٩٦	٤,١٦
فقرة (٣٥)	٢,٨٨	٣,٥٥	٢,٨٠	٣,٦٥
فقرة (٣٦)	٣,٥٢	٣,٨٨	٢,٩٢	٥,٩٣
فقرة (٣٧)	٢,٧٠	٣,٢٧	٢,٢٨	٥,٧٧

* ا) جامعة أو كلية سعودية .
ب) جامعة أو كلية عربية .
جـ) جامعة أو كلية أجنبية .

معظم الطلاب للممارسات التدريسية في الجامعة لن يكون صادقًا حتى لو كان من ذوي التحصيل العالي في المقرر. كما يميلون أكثر إلى الرأي القائل إن المدرس الذي يحصل على تقويم عال من قبل الطلاب هو الذي يخفف على الطلاب من أعباء المقرر، فقرة (١٧)، وأن تقويم الطلاب لأساتذتهم قد يقلل من هيبة التدريس الجامعي ومكانته، فقرة (٢٩)، وأن من الخطورة بمكان إشراك الطلاب في عملية التقويم، فقرة (٣٢)، وأن تقويم الطلاب للمدرس قد يؤدي إلى المجاملة في العلاقات بين الطلاب والمدرس. فقرة (٣٥)، وأن تقويم الطلاب للمدرس يعكس مدى معرفة المدرس وشعبيته أكثر مما يعكس مستوى فعاليات الممارسات التدريسية، فقرة (٣٦، ٣٧)، وأن تقويم الطلاب لن يكون صادقًا مهما كان الغرض من التقويم.

مصدر الخبرة في التدريس الجامعي

تشير المعلومات في جدول رقم ٣ إلى أن عدد أعضاء هيئة التدريس السعوديين (٦٢) وغير السعوديين (٣٢) من أفراد العينة. ويبين جدول رقم ٥ توزيع مصدر الخبرة للتدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الكلية، حيث حللت الإجابات لأعضاء هيئة التدريس بناء على مصدر الخبرة في التدريس الجامعي والعلاقة بينها وبين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الطلاب للممارسات التدريسية، ووجد أن هناك تباينًا في الإجابات بين أفراد العينة حسب مصدر خبراتهم التدريسية في مجموعة من الفقرات هي (٨، ١٠، ١٦، ١٩، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٤٠». يبين جدول رقم ٧ هذه الفقرات التي يوجد تباين في الإجابة عنها وبين مصدر الخبرة في التدريس الجامعي مع المتوسط الحسابي لكل فقرة.

ويتضح من جدول رقم ٧ التباين في بعض الفقرات بين إجابات أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في التدريس الجامعي من جامعة أو كلية سعودية وبين ذوي الخبرة في التدريس من جامعة أو كلية عربية، حيث تشير النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة من جامعة سعودية يميلون أكثر من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة من جامعة عربية إلى أن تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي لن يكون صادقا مهما كان حتى لو كان الطلاب من ذوي التحصيل العالي، فقرة رقم (٨)، وأن نتائج تقويم الطلاب لا تساعد في تحسين الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، فقرة (١٦) وأن إشراك الطلاب في عملية التقويم يقلل من مكانة المدرس وهيبته، فقرة (١٩)، وأنه من الخطورة بمكان إشراك الطلاب في عملية تقويم مدرسيهم، فقرة (٣٢)، حيث إنه قد يؤثر سلبًا على الممارسات التدريسية، فقرة (٣٣)، وقد يؤدي إلى المجاملة في العلاقات بين الطلاب والمدرسين، فقرة (٣٥).

كما تشير نتائج التباين في الإجابات أيضًا إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في التدريس في جامعة أو كلية سعودية يميلون أكثر من ذوي الخبرة في التدريس من جامعة عربية إلى أن إجراء عملية التقويم من قبل الطلاب مضيعة للوقت، فقرة (٢٧)، وأن تقويم الطلاب لمدرسيهم قد يقلل من هيبة التدريس الجامعي ومكانته، فقرة (٢٩)، وأن تقويم الطلاب لن يكون صادقًا مهما كان الغرض من التقويم، فقرة (٣٧).

جدول رقم ٧ . نتائج تحليل التباين بين متغير مصدر الخبرة في التدريس الجامعي والإجابة عن فقرات الاستبانة .

الفقرات	المتوسط الحسابي				قيمة
	ا	ب	جـ	د*	«ف»
فقرة (٨)	٢,٥٢	٣,٨٨	٢,٠٠	٢,٦٩	٣,٣٠
فقرة (١٠)	٣,٠١	٣,٧٧	٤,٥٠	٢,٦٨	٢,٧٨
فقرة (١٦)	٢,٣٧	٣,٥٥	٣,٠٠	٢,٣٩	٣,٥٠
فقرة (١٩)	١,٨١	٣,٠٠	١,٠٠	٢,٢٦	٥,١٠
فقرة (٢٤)	٢,٨٥	٣,٣٣	٤,٠٠	٣,٤٥	٢,٧١
فقرة (٢٦)	٣,٢٥	٣,٧٧	٢,٠٠	٣,٦٥	٢,٨٣
فقرة (٢٧)	١,٨٦	٢,٦٦	٢,٥٠	٢,٣٩	٣,٢٧
فقرة (٢٩)	١.٩٣	٢,٨٨	٢,٥٠	٢,٥٦	٤,٢٢
فقرة (٣٢)	١,٩١	٣,٣٣	٢,٥٠	٢,٠٨	٧,٧٢
فقرة (٣٣)	١,٩٨	٢,٨٧	٢,٥٠	٢,٣٠	٣,٢٢
فقرة (٣٥)	٢,٨٥	٤,١١	٣,٠٠	٢,٨٦	٤,٤٥
فقرة (٣٧)	٢,٣٦	٣,٤٤	٣,٠٠	٢,٧٣	٢,٧٩
فقرة (٤٠)	٢,٤٠	٣,٢٢	٢,٠٠	٢,٩١	٣,٣٦

* ا) جامعة أو كلية سعودية .
ب) جامعة أو كلية عربية .
جـ) جامعة أو كلية أجنبية .
د) أكثر من مصدر.

وقد أشارت النتائج أيضًا إلى أن هناك تباينًا في الإجابات بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في التدريس من جامعة أو كلية عربية وبين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في التدريس الجامعي في عدة جامعات، حيث يميل ذوو الخبرة في التدريس في الجامعات العربية أكثر ممن درسوا في جامعات مختلفة إلى أنه ليس من الضروري إشراك الطلاب في عملية تقويم مدرسيهم، فقرة (٣٢)، كما أنهم أيضًا يميلون أكثر إلى أن تقويم الطلاب قد

يؤدي إلى المجاملة في العلاقات بين الطلاب والمدرس، فقرة (٣٥)، وأن الطلاب لا يعرفون مفهوم التدريس الجيد وخصائصه.

كما تشير النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة من جامعة عربية يميلون أكثر من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة من جامعة أجنبية إلى أنه يمكن أن يكون لتقويم الطلاب فائدة إذا اقتنع الطلاب بأنه لن يتخذ أي قرار بحق المدرس كالترقية والعلاوة مهما كانت نتائج التقويم، فقرة (٣٧)، وأن تقويم الطلاب لمدرسيهم يسيء إلى علاقة المدرس الشخصية مع الطلاب، فقرة (٤٠).

الخبرات الإدارية والتقويم

نظرًا للعلاقة المباشرة بين عميد الكلية أو وكيلها، ورئيس القسم أو الوكيل وبين أعضاء هيئة التدريس في أي كلية فيما يتعلق بتقويم العمل الأكاديمي وعمل التقارير التقويمية الدورية عن أعضاء هيئة التدريس، ولوجود بعض الأفراد من مجتمع الدراسة ممن هم قد تقلدوا مناصب قيادية في الكلية كعميد أو وكيل كلية أو رئيس قسم، فقد طلب من المجيبين تحديد تلك الخبرات. يبين جدول رقم ٣ عدد الأفراد في الكلية ممن سبق لهم تقلد هذه المناصب في كلية التربية أو في كلية أو جامعة أخرى.

بعد تحليل إجابات العينة وجد بأنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين من تولى منصبًا قياديًا وبين من لم يتول منصبًا قياديًا في الإجابة عن جميع الفقرات التي تضمنتها الدراسة. وكان من المفروض أن تنعكس هذه الخبرة في رئاسة القسم وفي العمادة والوكالة على اتجاهاتهم نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية، كما أنها قد تعكس عدم رضا من لديهم خبرات إدارية على نوعية التقويم الذي يمارسونه. ويمكن أيضًا أن يكون لهذا العمل الإداري الذي قام به بعض أفراد العينة في رئاسة أو عمادة الكلية بالإضافة إلى العمل الأكاديمي له، تأثر سلبي أو إيجابي ولكن نتائج التحليل لم تبين أي دلالات إحصائية تعزى إلى ذلك العامل، وقد يفسر ذلك أيضًا كما في السابق إلى صغر حجم عينة الدراسة.

الخبرة في تقويم الطلاب قبل التخرج

من ضمن الأسئلة التي احتوت عليها الاستبانة سؤال حول تحديد أعضاء هيئة التدريس الذين مروا بتجربة تقويم مدرسيهم أثناء فترة دراستهم في الجامعة أو الكلية،

حيث ذكر (٤٧) من أفراد العينة أنهم سبق أن تلقوا دراستهم في جامعة أشركت الطلاب في تقويم فعاليات تدريس المدرس الجامعي، وأن (٤٦) من أفراد العينة لم يمروا بمثل تلك التجربة، كما هو مبين في جدول رقم ٣.

وقد حللت إجابات أعضاء هيئة التدريس لمعرفة مدى العلاقة بين من لديهم خبرة في التقويم للمدرس الجامعي من قبل الطلاب أثناء الدراسة وممن ليس لديهم خبرة في ذلك ومدى تأثير ذلك على وجهة النظر نحو تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق إحصائية في متوسطات الإجابات؛ يبين جدول رقم ٨ جميع الفقرات التي يوجد فيها هذه الفروق.

وتشير النتائج في جدول رقم ٨ إلى أن أفراد العينة الذين لديهم تجربة وخبرة في تقويم الطلاب لمدرسيهم، وذلك أثناء دراستهم، يميلون أكثر إلى الموافقة على مضمون العبارة التي وردت في الجدول أكثر من أفراد العينة ممن ليس لديهم خبرة وتجربة في التقويم للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب أثناء الدراسة.

الخبرة في تقويم الطلاب بعد التخرج

لقد سئل أفراد العينة أيضًا عن مدى تجاربهم في أسلوب تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي بعد تخرجهم، حيث يبين جدول رقم ٣ أفراد العينة ممن لديهم تجارب وخبرات في التقويم للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب، وذلك خلال تدريسهم في الجامعة أو الكلية ومن ليس لديهم مثل هذه التجربة ولم يسبق لهم أن درسوا في جامعة تطبق أسلوب تقويم الأستاذ الجامعي من قبل الطلاب.

وقد أشارت نتائج اختبارات «ت» إلى أنه ليس هناك تباين ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين ما عدا في فقرتين فقط هما فقرة (٣٤) بمتوسط حسابي (٢,٨٤ مقابل ٢,٤٦)، وفقرة (٣٥) بمتوسط حسابي (٣,١١ مقابل ٢,٦٤). يبين جدول رقم ٩ ذلك، حيث يتضح أن من لديهم خبرات في التقويم من قبل الطلاب يميلون أكثر إلى الموافقة على مضمون العبارتين ممن ليس لديهم خبرات في التقويم للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب أثناء الدراسة، حيث ترجع العبارة رقم (٣٤) إلى أن أي بديل لتقويم الطلاب يمكن أن يكون أفضل كتقويم الأستاذ نفسه بنفسه وتقويم رئيس القسم أو العميد، وتعود العبارة رقم

جدول رقم ٨ . اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق في المتوسطات حسب الخبرة في التقويم أثناء الدراسة .

الفقرات	المتوسط الحسابي أ	ب*	قيمة اختبار «ت»
فقرة (٤)	٣,٥٦	٢,٨٧	٠,٠٥
فقرة (٨)	٣,٠٢	٢,٣٨	٠,١٦
فقرة (١٥)	٣,٠٩	٢,٥٣	٠,١٧
فقرة (١٧)	٣,٦٦	٢,٩٥	٠,٠٥
فقرة (١٩)	٢,٣٠	١,٧٣	٠,٠٩
فقرة (٢٢)	٢,٥٩	٢,٤٥	٠,٥٣
فقرة (٢٦)	٣,٦٠	٣,١٤	٠,٣٠
فقرة (٢٧)	٢,٢٨	١,٨٧	٠,٣٨
فقرة (٢٩)	٢,٤٧	١,٨٩	٠,٠٥
فقرة (٣٢)	٢,٣٦	١,٧٨	٠,١
فقرة (٣٦)	٣,٥١	٢,٩١	٠,١
فقرة (٣٧)	٢,٩٥	٢,١٩	٠,١
فقرة (٤٣)	٣,١٥	٢,٦٥	٠,١

* ا) سبق أن قاموا بعملية التقويم لمدرسيهم أثناء دراستهم .

ب) لم يسبق لهم أن قاموا بعملية تقويم مدرسيهم أثناء دراستهم .

جدول رقم ٩ . نتائج اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق في المتوسطات حسب الخبرة في التقويم بعد التخرج .

الفقرات	المتوسط الحسابي أ	ب*	قيمة اختبار «ت»
فقرة (٣٤)	٢,٨٤	٢,٤٦	٠,٥٣١
فقرة (٣٥)	٣,١١	٢,٦٤	٠,٢٠٢

* ا) من سبق أن قاموا بعملية التدريس في جامعة أشركت الطلاب في عملية التقويم للأستاذ الجامعي .

ب) من لم يسبق لهم التدريس في جامعة أشركت الطلاب في عملية التقويم للأستاذ الجامعي .

(٣٥) إلى أن تقويم الطلاب للمدرس يؤدي إلى المجاملة في العلاقات بين الطلاب والمدرس.

الرغبة في أن يقوم الطلاب بتقويم ممارساته التدريسية

لقد كان أيضًا من ضمن الأسئلة معرفة من يرغب من أعضاء هيئة التدريس في أن يقوم طلابه بتقويم فعاليات تدريسه في المقررات ومن لا يرغب في تطبيق هذا الأسلوب. ويبين جدول رقم ٣ أفراد العينة الذين لديهم الرغبة في أن يقوم طلابهم بتقويم فعاليات تدريسهم في المقررات، حيث أجاب (٨٢) عضوا بالموافقة، وأجاب (١٢) عضوا بعدم الموافقة وعدم الرغبة في تقويم فعاليات التدريس من قبل الطلاب.

وقد حللت الإجابات لكلا المجموعتين واتضح أن هناك اختلافًا كبيرًا وفروقًا ذات دلالة إحصائية بين إجابات المجموعتين في (٣٠) فقرة من أصل (٤٣) كما هو مبين في جدول رقم ١٠.

جدول رقم ١٠ . نتائج اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق في المتوسطات حسب الرغبة في أن يقوم الطلبة بتقويم مدرسهم.

الفقرات	المتوسط الحسابي		قيمة
	أ	ب*	اختبار «ت»
فقرة (٢)	٤,١٦	٣,٥٢	٠,٦٧٠
فقرة (٤)	٤,٠٠	٣,١٢	٠,٠٦٩
فقرة (٥)	٤,٢٥	٢,٩٧	٠,١١١
فقرة (٧)	٤,٠٠	٣,١٣	٠,٣٧٧
فقرة (٨)	٣,٩١	٢,٥١	٠,٩٠٦
فقرة (٩)	٢,٩١	٢,١٦	٠,٣٨٣
فقرة (١٠)	٣,٩١	٢,٩٢	٠,٤٧٠
فقرة (١٣)	٤,٥٤	٣,٦٩	٠,١١٦
فقرة (١٤)	٤,١٦	٣,٥٧	٠,٥٤٠
فقرة (١٥)	٤,٢٥	٢,٥٩	٠,٢٧٠

تابع جدول رقم ١٠.

الفقرات	المتوسط الحسابي		قيمة
	أ	ب*	اختبار «ت»
فقرة (١٦)	٣,٨٣	٢,٣١	٠,٧٢٣
فقرة (١٧)	٤,٧٢	٣,١٣	٠,٣
فقرة (١٩)	٣,٥٠	١,٠٠	٠,١٠
فقرة (٢٠)	٣,٨١	١,٨٧	٠,٢٤٠
فقرة (٢١)	٢,٦٠	١,٦٣	٠,٣
فقرة (٢٢)	٣,٤١	٢,٣٩	٠,٣٦٩
فقرة (٢٣)	٤,٢٥	٣,٣١	٠,١٤٧
فقرة (٢٤)	٣,٨٣	٢,٩٥	٠,٧٧٦
فقرة (٢٥)	٣,٦٦	٢,٥٠	١,٠٠
فقرة (٢٧)	٣,٣٣	١,٩٠	٠,١٣٦
فقرة (٢٩)	٣,٤١	٢,٠١	٠,٢٨٨
فقرة (٣٠)	٣,٤١	٤,٠٣	١,٠٠
فقرة (٣٢)	٣,٤١	١,٩١	٠,٠٣٩
فقرة (٣٣)	٣,٣٣	١,٩٧	٠,١
فقرة (٣٤)	٣,٧٢	٢,٥٨	٠,٢٤٢
فقرة (٣٥)	٤,٠٠	٢,٨١	١,٠٠
فقرة (٣٦)	٤,١٦	٣,٠٧	٠,٢٩٦
فقرة (٣٧)	٤,٠٨	٢,٣٤	٠,٣٣٥
فقرة (٤٠)	٣,٢٥	٢,٤٧	٠,٩٣٨
فقرة (٤٣)	٣,٨٣	٢,٧٣	٠,٣٦٧

* أ) لديهم الرغبة في أن يقوم طلابهم بتقويمهم في المقررات الدراسية.

ب) ليس لديهم الرغبة في أن يقوم طلابهم بتقويم فعاليات تدريسهم.

بالنظر إلى النتائج السابقة نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بالكلية ممن شملتهم الدراسة نحو تقويم

الطلاب للمهارسات التدريسية تعزى إلى العمر ومدة الخبرة في التدريس الجامعي والخبرات الإدارية من حيث تولي منصب عميد كلية أو رئيس قسم من الأقسام الأكاديمية. إلا أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا يعزى إلى الجنسية، والمرتبةالعلمية، ومصدر الشهادة ومصدر الخبرة في التدريس الجامعي، والخبرة في تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي، سواء أثناء الدراسة أو بعد التخرج أثناء التدريس، ومدى الرغبة أو عدمها في أن يقوم الطلاب بتقويم فعاليات التدريس.

وقد بينت النتائج أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين من تخرجوا حديثًا وبين من لديهم خبرة طويلة في التدريس الجامعي في وجهة النظر نحو تقويم المهارسات التدريسية للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب، حيث بينت النتائج أن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة القصيرة نسبيا أو حديثي العهد بالتدريس الجامعي لا تختلف كثيرًا عن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الطويلة نسبيًا. حيث كان من المتوقع أن تحمس المدرسين الجدد للعملية التدريسية وما شاهده المدرسون ذوو الخبرة القصيرة نسبيًا في جامعاتهم التي تخرجوا منها، وخاصة الأجنبية، يمكن أن يؤثر في وجهة النظر نحو عملية التقويم.

كذلك تشير النتائج إلى تباين ذي دلالة إحصائية في الإجابات بين من تخرجوا من جامعات عربية ومن تخرجوا من جامعات أجنبية، وقد يعزى هذا التباين الواضح إلى أن اهتمام هذه الجامعات التي تخرجوا منها بعملية التقويم أثر في تطوير اتجاه إيجابي أو اتجاه أقل سلبية مقارنا باتجاه أعضاء هيئة التدريس من حملة الشهادات من جامعات أجنبية.

بالنظر إلى النتائج السابقة، نلاحظ أنه لا يوجد اتجاه واضح لأعضاء هيئة التدريس نحو تقويم المهارسات التدريسية للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب، بينما يتضح هذا الاتجاه عند النظر إلى بعض المتغيرات، حيث وجد أن هناك تباينًا إحصائيًا بين مجموعات المجيبين ووجهة النظر نحو تقويم المهارسات التدريسية للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب يعزى إلى بعض المتغيرات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المدرسين نحو تقويم الطلاب للمهارسات التدريسية تعزى إلى العمر أو مدة الخبرة في التدريس الجامعي أو الخبرات الإدارية ذات العلاقة بالجانب الأكاديمي، بينما أشارت بعض الدراسات إلى تأثير تلك المتغيرات في وجهة النظر نحو إشراك الطلاب في عملية تقويم فعاليات تدريس الأستاذ

الجامعي في الجامعة. ولهذا الاختلاف في النتائج فإنه يمكن أن يقال إن هذه الدراسات غير كافية وإن هذا المجال يحتاج إلى دراسات عديدة ومتنوعة حتى يمكن الوصول إلى نتائج ثابتة وموضوعية.

التوصيـــــات

لاشك أن قيام الطلاب بتقويم الأستاذ الجامعي يعتبر من الأساليب المباشرة في عملية تقويم فعاليات التدريس وتقدير الكفاءات لأعضاء هيئة التدريس، وكما قيل كتبرير لأهمية الطلاب في عملية تقويم الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس «إن أنسب من يمكن أن يسأل عن مذاق طعام معين هو من أكل هذا الطعام، وكذلك الطلاب هم أنسب من يمكن أن يسألوا عن مجريات مقرر معين داخل القاعة الدراسية وتقويم عضو هيئة التدريس الذي يقوم بتدريس هذا المقرر.» ولكن مع هذا التبرير والاقتناع بأهمية هذا الأسلوب إلا أنه لا يمكن الاعتماد على هذا الأسلوب منفردًا، بل يلزم النظر والاعتماد على أساليب وطرق أخرى مثل تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس وتقويم الزملاء وتقويم العميد ورئيس القسم، وأن يكون هذا التقويم مستمرًا وليس لمرة واحدة ليمكن أن يعطى معلومات تساعد على إعطاء حكم موضوعي على مستوى عضو هيئة التدريس وكفاءته.

لا شك أن تقويم الأداء التدريسي لأعضاء التدريس بالجامعة يعد أحد أساليب رفع المستوى الأكاديمي للكلية أو الجامعة، إذ إنه يعطي صورة للواقع التدريسي، والتي يمكن على ضوئها اتخاذ بعض الإجراءات في عملية الترفيع، ومنح العلاوات، والتثبيت والتطوير للمؤسسة التعليمية بشكل عام.

ولعل أفضل طريقة في تنفيذ التقويم هي تعدد مصادر هذا التقويم واستخدام أنواع مختلفة منه كتقويم الطلبة، والزملاء، وتقويم العميد ورئيس القسم بحيث تدعم نتائج كل نوع من أنواع التقويم هذه بعضها البعض وتؤدي إلى إيجاد معلومات أكيدة تمكن من إعطاء حكم موضوعي على الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.

وإن نجاح عملية التقويم يتوقف على مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس لفكرة تقويم أدائهم، فبدون علم وأخذ رأي أعضاء هيئة التدريس ستنمو مقاومته وقد لا يحقق أهدافه المرجوة. فلابد عند العزم على تطبيق ذلك النظام من نهج خطة واضحة للتقويم، تقوم أولاً بتحديد أهداف هذا التقويم، وتبنى على نتائج الدراسات العملية المحلية والعالمية في هذا

المجال، ووضع الخطط بما يكفل نجاحه، وإشراك أعضاء هيئة التدريس في إعداده وتطويره، وتحديد نظامه وأسلوب تنفيذه. فالتطبيق الخاطىء لنظام تقويم الطلاب لأساتذتهم واستخدامه بصورة غامضة يؤدي إلى احتمال الوقوع في أخطاء، فنجاح هذا الأسلوب يعتمد على مدى النجاح في إعداد برنامج للتعريف والتوعية وتهيئة الطلاب لعمله بصورة موضوعية وتهيئة الأساتذة لتقبل نتائجه والمسؤولين لتنفيذه والإفادة منه. وبهذا يمكن التوصية بمجموعة من الإجراءات التي يلزم توافرها لإدخال أسلوب تقويم الطلاب لمدرسيهم في الجامعات، هذه الإجراءات يمكن تصنيفها في أربعة محاور أساسية هي :

١ ـ الطلاب لتمكينهم من هذا التقويم بصورة موضوعية.
٢ ـ المدرسون لتقبل هذا التقويم والاستفادة منه.
٣ ـ الإداريون والمسئولون لتمكينهم من تطبيق هذا التقويم والإفادة منه.
٤ ـ أداة التقويم نفسها والصورة التي يجب أن تكون عليه.

الطـــلاب

لضمان نجاح عملية التقويم لأعضاء هيئة التدريس من قبل الطلاب يلزم تهيئة الطلاب بكل وسائل الإعلام المتوافرة على صعيد الجامعة، وتوعيتهم بمسؤولياتهم تجاه هذا الدور ليلمسوا بالتالي أن نتائج تقويمهم تنعكس على نوعية التدريس بالجامعة، وبأن الارتقاء بمستوى التدريس في الجامعة يعود عليهم بالفائدة، ويرفع مكانة جامعتهم بين الجامعات، وأن عليهم لتأدية هذا الدور على أكمل وجه أن تكون أحكامهم في التقويم أمينة وصادقة وخالية من التحيز، وأن يكون تقويمهم لمدرسيهم تقويما موضوعيا قائمًا على ما يتم فعلاً في القاعة الدراسية، ويعكس كفاءة مدرسيهم الحقيقية، وليس نتيجة لتأثير بعض العوامل الشخصية والمؤثرات الجانبية. كما أنه يمكن لضمان موضوعية هذا الأسلوب في التقويم للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب أن يقتصر على الطلاب في المستوى الرابع فما فوق، وذلك لمعرفتهم بنظام الجامعة وتأقلمهم مع الجو الأكاديمي ووصولهم إلى مستوى من النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي قد يمكنهم من القيام بعملية التقويم بشكل موضوعي.

المدرســـون

يمكن إقناع أعضاء هيئة التدريس بأهمية التقويم وبضرورته عن طريق النقاش البناء وإعداد الحلقات الفردية والجماعية لمناقشة الإجراءات والنتائج حسب الأحوال والظروف، وإقامة نقاش بين الأقسام لتوضيح مصادر الغموض والشك، والكشف عن جدواه وأهميته والتعريف بالأهداف والأغراض الخاصة من تطبيقه، والتعريف بأدوات التقويم وبنودها وتزويد الأقسام بالجامعة بنسخ منها حتى ولو لم تشترك في تطبيقه، بل لمجرد دراسته والتعليق عليه.

كما يلزم إعـطاء حق التجربة وقتًا كافيًا قد يكون لعدة فصول دراسية متتابعة قبل الحكم عليه، تُدرس خلالها العوامل التي يمكن أن تؤثر في نتائجه وانعكاسها على الأهداف المحددة له. ولعله من المناسب هنا الإشارة إلى ضرورة الاستفادة من القضايا أو العناصر التي تضمنتها الفقرات الواردة في أداة هذه الدراسة، وخاصة تلك التي حصلت على نسبة عالية من الموافقة أو المعارضة أو عدم وضوح الرؤية، ولا مانع أن تختار بعض الأقسام في البداية تطوعا لتطبيق الاستبانة على طلابهم، وألا يفرض على عضو هيئة التدريس الذي قد يصر على الرفض البات له، وعدم الاقتناع به، بل يلزم التعرف على مدى استعداد الطرف المقوم وتقبله لعملية التقويم وتشجيع المبادرة للقيام بالتقويم الذاتي، وخاصة بالنسبة لأولئك الذين يتحفظون على مشاركة الطلبة في التقويم. كما أن تطبيق هذا النظام يجب أن يكون متبوعًا بالإجراءات اللاحقة باطلاع وتزويد المشتركين في نظام التقويم بنتيجته.

الإداريون والمسؤولون

كذلك يعتمد نجاح أسلوب التقويم هذا على مدى تنفيذه بطريقة صحيحة، وقيام المسؤولين عن عملية التقويم هذه بتوفير الظروف التي تحفز المدرس مهما كانت خبرته أو رتبته أو مجال تخصصه إلى أن يبادر بنفسه لإجراء عملية التقويم، وذلك باتخاذ القرارات الموضوعية لتطبيق أداة التقويم بتحديد عدد المرات التي سيتم فيها القيام بعملية التقويم وتطبيق أداته، والمقررات التي يمكن أن يطبق عليها التقويم، والطريقة التي يمكن أن يتم بها التطبيق مالم يتم قيام الأساتذة بتطبيقه بأنفسهم، والطريقة المناسبة التي يمكن أن يزود بها عضو هيئة التدريس بنتائج التقويم سواء بصفة شخصية، بسرية تامة أو عن طريق رئيس القسم أو

العميد، وتوافر إمكان تحليله على مستوى الجامعة والأقسام وأعضاء هيئة التدريس، وكيف يمكن مناقشتها وما يترتب عليها من إجراءات وقرارات وما مدى أحقية العضو المقيم في مراجعتها ومناقشتها لتعتمد نهائيًا.

كما أن المحافظة على سرية النتائج وحصرها في الإطار الذي يخدم الغرض، وإطلاع المدرس عليها في الوقت المناسب وذلك قد يكون بعد رصد الدرجات حتى يعطى بعض الراحة ،والاطمئنان للطلاب الذين قاموا بعملية التقويم ولمدرسهم الذي قاموا بتقويمه، وليتيح للمدرس فرصة لمراجعتها والاستفادة منها في الفصل الذي يليه، ويجعل الطلاب أكثر موضوعية في تقويمهم لمدرسهم وذلك بعد علمهم أن مدرسهم لن يطلع على نتيجة التقويم إلا بعد رصد الدرجات، وأنها لن تؤثر على مستوى درجاتهم في حالة تقويمهم السلبي لمدرسهم.

أداة التقويم

يعتمد نجاح التقويم أيضًا على الإعداد الفني الخاص لأداة التقويم الذي يبدأ من تجهيز وبناء الأداة المستعملة في التقويم وما تشتمل عليه من بنود تتعلق بالأهداف العامة للمقرر، والمحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة، والوسائل التعليمية، والمتطلبات، ووسائل التقويم، والصعوبات التي تقابل التلاميذ في دراسة المقرر واقتراحات للتغلب عليها. والاستفادة من خبرات وتوجيهات وتوصيات المسؤولين والمتخصصين في مجالات التربية والتعليم والتقويم والقياس حتى يمكن تطوير أدوات تقويم تتميز بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

كما أن تطوير أداة التقويم وبناءها وملاءمتها لطبيعة المقررات الدراسية التي تقدم في كل كلية وفي كل قسم من أقسام الجامعة جانب مهم وضروري، مما يدعو إلى التوصية بأن تتولى مراكز البحوث في الكليات بالجامعة عملية التقويم والمتابعة وتكون حلقة وصل بين الكلية المعنية والجانب الإداري المسؤول عن إجراء عملية التقويم وتنفيذها.

الخاتمة

لاشك أن تطبيق نظام تقويم تدريس الأساتذة في الجامعة من الأهمية بمكان إذا استغل استغلالاً جيدًا، ونجح المسؤولون في تطبيقه وتنفيذه والاستفادة من نتائجه باستمرار

ومـوضوعية، وعملوا على الاستمرار في السعي لبث الاهتمام به بين الأساتذة والطلاب، وتجنبوا الدخول إلى طريق مسدود في متاهات الروتين، حيث بمضي الوقت بعد قد يفقد قيمته، فلا شك أن هذا سيعود على المؤسسة التعليمية وطلابها بالنفع والفائدة، سواء كان ذلـك على المستوى الإداري أو المستوى الأكاديمي، فلا يخفى على أحد أن الغرض من التقويم هو التحسين والتطوير وليس تصيد الأخطاء والتجريح والتشهير.

ملحق رقم ١ . التكرار والنسب المئوية والقيم الوزنية لإجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة .

الرقم	الفقـــــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
	جوانب تتعلق بالطالب								
١	معظم الطلاب عاطفيون في تقويمهم للممارسات التدريسية .	الإجابات	٣٣	٤٢	١٤	١٦	–	–	٩٥
		النسبة	٢٤,٢	٤٤,٢	١٤,٧	١٦,٨	–	–	٪١٠٠
		الوزن	١١٥	١٦٨	٤٢	٣٢	–	–	٣,٧٦
٢	يبني معظم الطلاب تقويمهم على انطباعات عامة غير محددة .	الإجابات	١٩	٣٧	١٥	١٩	١	–	٩٥
		النسبة	٢٠,٠	٣٨,٩	١٥,٨	٢٠,٠	١,١	–	٪١٠٠
		الوزن	٩٥	١٤٨	٤٥	٣٨	١	–	٣,٤٤
٣ط	لا يدرك معظم الطلاب أهمية التقويم للممارسات التدريسية .	الإجابات	٢٠	٤٥	٨	١٦	٢	٤	٩٥
		النسبة	٢١,١	٤٧,٤	٨,٤	١٦,٨	٢,١	٤,٢	٪١٠٠
		الوزن	١٠٠	١٨٠	٢٤	٣٢	٢	–	٣,٧١
٤	معظم الطلاب غير جادين في الإسهام بتقويمهم للممارسات التدريسية .	الإجابات	١٧	٢٥	٢٠	٢٨	٥	–	٩٥
		النسبة	١٧,٩	٢٦,٣	٢١,١	٢٩,٥	٥,٣	–	٪١٠٠
		الوزن	٨٥	١٠٠	٦٠	٥٦	٥	–	٣,٢٢

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
	جوانب تتعلق بالطالب								
٥	يتطلب التقويم مستوى من النضج العقلي أعلى مما هو عليه لدى معظم الطلبة حتى لو كان من ذوي التحصيل العالي في المقرر .	الإجابات	١٩	٢٥	٩	٣١	١٠	١	٩٥
		النسبة	٢٠,٠	٢٦,٣	٩,٥	٣٢,٦	١٠,٥	–	١٠٠٪
		الوزن	٩٥	١٠٠	٢٧	٦٢	١٠	–	٣,١٣
٦	يتطلب التقويم مستوى من النضج الانفعالي أعلى مما هو عليه لدى معظم الطلبة .	الإجابات	١٦	٢٨	١٦	٢٨	٦	١	٩٥
		النسبة	١٦,٨	٢٩,٥	١٦,٨	٢٩,٥	٦,٣	–	١٠٠٪
		الوزن	٨٠	١١٢	٤٨	٥٦	٦	–	٣,١٨
٧	يتطلب التقويم مستوى من النضج الاجتماعي أعلى مما هو علي لدى الطلبـــة .	الإجابات	١٥	٣٠	١٥	٢٦	٦	٣	٩٥
		النسبة	١٥,٨	٣١,٦	١٥,٨	٢٧,٤	٦,٣	–	١٠٠٪
		الوزن	٧٥	١٢٠	٤٥	٤٢	٦	–	٣,١٣
٨	تقويم معظم الطلاب للممارسات التدريسية في الجامعة لن يكون صادقـا .	الإجابات	٩	٢٣	١١	٣٣	١٩	–	٩٥
		النسبة	٩,٥	٢٤,٢	١١,٦	٣٤,٧	٢٠,٠	–	١٠٠٪
		الوزن	٤٥	٩٢	٣٣	٦٦	١٩	–	٢,٨٦

تابع ملحق رقم ١ . التكرار والنسب المئوية والقيم الوزنية لاجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
٩	معظم الطلاب يقوّمون المدرس بناء على مظهره الخارجي .	الإجابات	٣	٥	١٩	٥٣	١٤	١	٩٥
		النسبة	٣,٢	٥,٣	٢٠,٠	٥٥,٨	١٤,٧	—	١٠٠٪
		الوزن	١٥	٢٠	٥٧	١٠٦	١٤	—	٢,٢٦
١٠	معظم الطلاب لا يعرفون مفهوم التدريس الجيد وخصائصه .	الإجابات	١٢	٢٨	١٣	٣٢	٨	٢	٩٥
		النسبة	١٢,٦	٢٩,٥	١٣,٧	٣٣,٧	٨,٤	—	١٠٠٪
		الوزن	٦٠	١١٢	٣٩	٤٦	٨	—	٢,٧٩
١١	معظم الطلاب يخشون من تأثير تقويمهم السلبي لمدرسيهم على مستوى درجاتهم .	الإجابات	٢٥	٣٦	٣٢	٨	٤	—	٩٥
		النسبة	٢٦,٣	٣٧,٩	٢٣,٢	٨,٤	٤,٢	—	١٠٠٪
		الوزن	١٢٥	٢١٦	٦٦	١٦	٤	—	٤,٤٩
١٢	معظم الطلاب غير جادين في الإجابة عن الأداة المخصصة للتقويم في الجامعات .	الإجابات	٩	٣٦	٣١	١٤	٥	—	٩٥
		النسبة	٩,٥	٣٧,٩	٣٢,٦	١٤,٧	٥,٣	—	١٠٠٪
		الوزن	٤٥	١٤٤	٣٩	٢٤	٥	—	٢,٧١

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
	جوانب تتعلق بمدرس المقـــر ر								
١٣	المدرس المتساهل في إعطاء العلامات يحصل على تقويم عال من الطلبة .	الإجابات	٢٧	٣٢	١٧	١١	٢	٦	٩٥
		النسبة	٢٨,٤	٣٣,٧	١٧,٩	١١,٦	٢,١	–	١٠٠٪
		الوزن	١٣٥	١٢٨	٥١	٢٢	٢	–	٣,٧٩
١٤	يعتمد تقويم الطلاب على ملاطفة ومجاملة المدرس لهم إلى حد كبير.	الإجابات	١٩	٣٩	٢١	١٦	–	–	٩٥
		النسبة	٢٠,٠	٤١,١	٢٢,١	١٦,٨	–	–	١٠٠٪
		الوزن	٩٥	١٥٦	٦٣	٣٢	–	–	٣,٦٤
١٥	لا أثق بتقويم الطلاب للمهارسات التدريسية .	الإجابات	٧	٢٤	١٢	٤٣	٦	٣	٩٥
		النسبة	٧,٤	٢٥,٣	١٢,٦	٤٥,٣	٦,٣	–	١٠٠٪
		الوزن	٣٥	٩٦	٣٦	٨٦	٦	–	٢,٧٣
١٦	نتائج تقويم الطلاب لا تساعد في تحسين المهارسات التدريسية .	الإجابات	٨	٨	١٩	٤٦	١٢	٢	٩٥
		النسبة	٨,٤	٨,٤	٢٠,٠	٤٨,٤	١٢,٦	–	١٠٠٪
		الوزن	٤٠	٣٢	٥٧	٩٢	١٢	–	٢,٥١

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
١٧	غالبًا المدرس الذي يحصل على تقويم عال هو الذي يخفف على الطلاب من أعباء المقرر،	الإجابات	١٩	٢٤	٢٣	٢٠	٦	٣	٩٥
		النسبة	٢٠,٠	٢٥,٣	٢٤,٢	٢١,١	٦,٣	–	١٠٠٪
		الوزن	٩٥	٩٦	٦٩	٤٠	٦	–	٣,٣٦
١٨	تقويم الطلاب لمدرسيهم ينعكس إيجابيًا على الممارسات التدريسية إذا تم بناءً على رغبة المدرس وبمبادرة منه ، وليس بتنظيم من الكلية أو الجامعة .	الإجابات	٢١	٥٥	١٣	٢	٢	٢	٩٥
		النسبة	٢٢,١	٥٧,٩	١٣,٧	٢,١	٢,١	–	١٠٠٪
		الوزن	١٠٥	٢٢٠	٣٩	٤	٢	–	٣,٩٨
١٩	إشراك الطلاب في التقويم يقلل من مكانة المدرس وهيبته .	الإجابات	٤	٦	٩	٤٤	٣١	١	٩٥
		النسبة	٤,٢	٦,٣	٩,٥	٤٦,٣	٣٢,٦	–	١٠٠٪
		الوزن	٢٠	٢٤	٢٧	٨٨	٣١	–	٢,٠٢
٢٠	ليس من الضروري إشراك الطلاب في التقويم .	الإجابات	٣	١٠	٤	٥١	٢٣	٤	٩٥
		النسبة	٣,٢	١٠,٥	٤,٢	٥٣,٧	٢٤,٢	–	١٠٠٪
		الوزن	١٥	٤٠	١٢	١٠٢	٢٣	–	٢,١١

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
٢١	لا أبالي بنتائج تقويم الطلاب ولا أكترث بها .	الإجابات	٢	٢	٢	٤٣	٣٢	١٤	٩٥
		النسبة	٢,١	٢,١	٢,١	٤٥,٣	٣٣,٧	—	١٠٠٪
		الوزن(*)	٢	٤	٦	١٧٢	١٦٠	—	٤,٢٥
	جوانب تتعلق بإدارة العمل بالجامعة								
٢٢	يعتمد تقويم الطلاب على رضاهم العام عن الجامعة أكثر من رضاهم عن تدريس المقرر نفسه .	الإجابات	٤	٧	٣١	٤٢	٨	٣	٩٥
		النسبة	٤,٢	٧,٤	٣٢,٦	٤٤,٢	٨,٤	—	١٠٠٪
		الوزن	٢٠	٢٨	٩٣	٨٤	٨	—	٢,٥٣
٢٣	يجب أن لا يتخذ أي قرار بحق المدرس اعتمادًا على تقويم الطلاب له .	الإجابات	١٧	٣٥	١٩	٢١	٣	—	٩٥
		النسبة	١٧,٩	٦٣,٨	٢٠,٠	٢٢,١	٣,٢	—	١٠٠٪
		الوزن	٨٥	١٤٠	٥٧	٤٢	٣	—	٣,٤٤
٢٤	تقويم الطلاب لمدرسيهم يشعرهم بأن كل المسؤولية ملقاة على عاتق المدرس .	الإجابات	٩	٣٢	٣٣	٢٤	٥	٢	٩٥
		النسبة	٩,٥	٢٣,٢	٣٤,٧	٢٥,٣	٥,٣	—	١٠٠٪
		الوزن	٤٥	٨٨	٩٩	٤٨	٥	—	٣,١

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
٢٥	القرارات المبنية على نتائج تقويم الطلاب لمدرسيهم قرارات خاطئة .	الإجابات	٧	١٤	٢٥	٤١	٧	١	٩٥
		النسبة	٧,٤	١٤,٧	٢٦,٣	٤٣,٢	٧,٤	—	٪١٠٠
		الوزن	٣٥	٥٦	٧٥	٨٢	١٤	—	٢,٧٩
٢٦	يمكن أن يكون لتقويم الطلاب فائدة إذا اقتنع الطلاب بأنه لن يتخذ أي قرار بحق المدرس (مثل الترقية أو العلاوة) مهما كانت نتائج التقويم .	الإجابات	١٢	٣١	٣٤	١٤	٣	١	٩٥
		النسبة	١٢,٦	٣٢,٦	٣٥,٨	١٤,٧	٣,٢	—	٪١٠٠
		الوزن	٦٠	١٢٤	١٠٢	٢٨	٣	—	٣,٣٧
٢٧	إجراء عملية التقويم من قبل الطلاب مضيعة للوقت .	الإجابات	٣	٦	١١	٥٠	٢٤	١	٩٥
		النسبة	٣,٢	٦,٣	١١,٦	٥٢,٦	٢٥,٣	—	٪١٠٠
		الوزن	١٥	٢٤	٣٣	١٠٠	٢٤	—	٢,١
٢٨	السلبيات في الجامعة (إن وجدت) تنعكس على تقويم الطلاب للممارسات التدريسية .	الإجابات	٦	٣٤	٢٩	٢٣	٢	١	٩٥
		النسبة	٦,٣	٣٥,٨	٣٠,٥	٢٤,٢	٢,١	—	٪١٠٠
		الوزن	٣٠	١٣٦	٨٧	٤٦	٢	—	٣,٢٣

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
٢٩	تقويم الطلاب لمدرسيهم يقلل من هيبة ومكانة التدريس الجامعي .	الإجابات	٤	٩	٨	٥٤	٢٠	–	٩٥
		النسبة	٤,٢	٩,٥	٨,٤	٥٦,٨	٢١,١	–	٪١٠٠
		الوزن	٢٠	٣٦	٢٤	١٠٨	٢٠	–	٢,١٩
٣٠	لتقويم اطلاب فائدة إذا اقتصر غرض التقويم على تشخيص جوانب الضعف والقوة في الممارسات التدريسية .	الإجابات	٢٨	٤١	١٧	٦	١	٢	٩٥
		النسبة	٢٩,٥	٤٣,٢	١٧,٩	٦,٣	١,١	–	٪١٠٠
		الوزن	١٤٠	١٦٤	٥١	١٢	١	–	٤,٠
	جوانب تتعلق بقضية التقويم نفسها								
٣١	تقويم الطلاب سريع التغير في نتائجه عند تكراره في فصول متعاقبة أو خلال الفصل .	الإجابات	٩	٢٦	٤٧	١٠	٢	١	٩٥
		النسبة	٩,٥	٢٧,٤	٤٩,٥	١٠,٥	٢,١	–	٪١٠٠
		الوزن	٤٥	١٠٤	١٤١	٢٠	٢	–	٣,٣٢
٣٢	من الخطورة بمكان إشراك الطلاب في عملية التقويم .	الإجابات	٤	٥	٦	٦٢	١٨	–	٩٥
		النسبة	٤,٢	٥,٣	٦,٣	٦٥,٣	١٨,٩	–	٪١٠٠
		الوزن	٢٠	٢٠	١٨	١٢٤	١٨	–	٢,١١

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
٣٣	تقويم الطلاب يؤثر سلبا على المهارسات التدريسية .	الإجابات	٣	٥	٩	٦٢	١٤	٢	٩٥
		النسبة	٣,٢	٥,٣	٩,٥	٦٥,٣	١٤,٧	—	١٠٠٪
		الوزن	١٥	٢٠	٢٧	١٢٤	١٤	—	٢,١٥
٣٤	أي بديل لتقويم الطلاب يمكن أن يكون أفضل «كتقويم المدرس نفسه بنفسه ، أو تقويم العميد . »	الإجابات	٤	٥	٤٧	٢٩	٤	٦	٩٥
		النسبة	٤,٢	٥,٣	٤٩,٥	٣٠,٥	٤,٢	—	١٠٠٪
		الوزن	٢٠	٢٠	١٤١	٥٨	٤	—	٢,٧٣
٣٥	يؤدي تقويم الطلاب للمدرس إلى المجاملة في العلاقة بين الطلاب والمدرس .	الإجابات	٧	٥	٣١	٢٩	٥	٦	٩٥
		النسبة	٧,٤	٢٤,٢	٣٢,٦	٣٠,٥	٥,٣	—	١٠٠٪
		الوزن	٣٥	٩٢	٩٣	٥٨	٥	—	٢,٩٨
٣٦	يعكس تقويم الطلاب مدى معرفة المدرس وشعبيته أكثر مما يعكس مستوى فعالية المهارسات التدريسية .	الإجابات	١٣	٢٨	٢٢	٢٦	٤	٢	٩٥
		النسبة	١٣,٧	٢٩,٥	٢٣,٢	٢٧,٤	٤,٢	—	١٠٠٪
		الوزن	٦٥	١١٢	٦٦	٥٢	٤	—	٣,٢٢

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
٣٧	لن يكون تقويم الطلاب صادقًا مهما كان الغرض من التقويم .	الإجابات	٩	١١	١٨	٤٤	١٣	–	٩٥
		النسبة	٩,٥	١١,٨	١٨,٩	٤٦,٣	١٣,٧	–	٪١٠٠
		الوزن	٤٥	٤٤	٥٤	٨٨	١٣	–	٢,٥٧
٣٨	يتأثر تقويم الطلاب لمدرسهم بميولهم واتجاهاتهم «اتجاه ديني ، اتجاه اجتماعي ، اتجاه سياسي . . . إلخ .	الإجابات	٢٩	٤٠	٢١	٤	١	–	٩٥
		النسبة	٣٠,٥	٤٢,١	٢٢,١	٤,٢	١,١	–	٪١٠٠
		الوزن	١٤٥	١٦٠	٦٣	٨	١	–	٤,٠
٣٩	يتأثر تقويم الطلاب لمدرسهم بميول المدرس واتجاهه «اتجاه ديني ، اتجاه اجتماعي ، اتجاه سياسي . . . إلخ .	الإجابات	٢٦	٤١	٢١	٤	١	٢	٩٥
		النسبة	٢٧,٤	٤٣,٢	٢٢,١	٤,٢	١,١	–	٪١٠٠
		الوزن	١٣٠	١٦٤	٦٣	٨	١	–	٣,٩٣
٤٠	تقويم الطلاب لمدرسيهم يسيء إلى علاقة المدرس الشخصية مع الطلبة .	الإجابات	٥	١٣	٢٠	٥٣	٤	–	٩٥
		النسبة	٥,٣	١٣,٧	٢١,١	٥٥,٨	٤,٢	–	٪١٠٠
		الوزن	٢٥	٥٢	٦٠	١٠٦	٤	–	٢,٦

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
٤١	يتأثر تقويم معظم الطلاب لمدرسيهم بالعلامات التي يحصلون عليها.	الإجابات	١٨	٣٩	١٩	١٥	٢	٢	٩٥
		النسبة	١٨,٩	٤١,١	٢٠,٠	١٥,٨	٢,١	—	١٠٠٪
		الوزن	٩٠	١٥٦	٥٧	٣٠	٢	—	٣,٦٠
٤٢	يتأثر تقويم الطلاب لمدرسيهم بجنسية الطالب «سعودي / غير سعودي». *	الإجابات	٨	٧	٤١	٣٣	٤	٢	٩٥
		النسبة	٨,٤	٧,٤	٤٣,٢	٣٤,٧	٤,٢	—	١٠٠٪
		الوزن	٤٠	٢٨	١٢٣	٦٦	٤	—	٢,٨٠
٤٣	يؤدي أسلوب تقويم الطلاب لمدرسيهم إلى تضخم تدريجي في العلامات.	الإجابات	٨	١٨	٣١	٢٦	٩	٣	٩٥
		النسبة	٨,٤	١٨,٩	٣٢,٦	٢٧,٤	٩,٥	—	١٠٠٪
		الوزن**	٤٠	٧٢	٩٣	٥٢	٩	—	٣,٣٣

* فقرة في صورة النفي وقد عكس وزنها.

** تم إيجاد الوزن لكل فقرة بضرب عدد الإجابات لكل اختيار في القيمة المعطاة له وتم اخراج متوسط الوزن لكل فقرة وذلك بقسمة مجموع الأوزان للاختيارات الخمسة على عدد المجيبين عن الفقرة.

المراجـــــــع

[١] عودة، أحمد سليمان، ومحمد سعيد صباريني. «تطوير معايير فقرات أداة لتقييم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ع٢٥ (جماد الآخر ١٤١٠هـ/يناير ١٩٩٠م)، ص ص٢٨-٥٠.

[٢] Scheffler, I. *The Language of Education.* Oxford; Blackwells Scientific Publication, and Springfield: C.C. Thomas, 1960.

[٣] نشوان، يعقوب، وعبدالرحمن الشعوان. «الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٢، *العلوم التربوية*، ع١ (١٤١٠هـ)، ص ص١٠١-١٢٥.

[٤] توق، محيي الدين. «تقييم طلبة الجامعات لمدرسيهم: مراجعة الدراسات.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ع١٥ (مارس ١٩٧٩م)، ص ص٣٦-٤٨.

[٥] Deshpande, A., S. Webb, and E. Marks. "Student Perceptions of Engineering Instructor Behaviors and Their Relationships to the Evaluation of Instructor and Courses." *American Educational Research Journal*, 7 (1970), 289-300.

[٦] Marsh, H., J. Overall, and C. Thomas. "The Relationship between Student Evaluation of Instruction and Expected Grade." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April. 1976.

[٧] Erdel, S., and H. Murry. "Interfaculty Differences in Classroom Teaching Behaviors and Their Relationship to Students' Instructional Ratings." *Research in Higher Education*, 24, No. 2 (1986), 115-27.

[٨] Selden, P. "Evaluation of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning, College Teaching and Learning. "*Preparing for Commitments*, 33 (Spring 1988), 47-56.

[٩] Goldschmid, M. "The Evaluation and Improvment of Teaching in Higher Education." *Higher Education*, 5 (1976), 437-56.

[١٠] Bryan, R. C. "Student Ratings of Teachers." *Improving College and University Teaching*, 16 (1986), 200-202.

[١١] Astin, A. W., and C. Lee. *Current Practice in the Evaluation and Training of College Teachers.* Washington, D.C.: American Council on Education, 1967.

[١٢] توق، محي الدين. «الأساليب المختلفة لتقويم التدريس والمدرس الجامعي وآراء مدرسي الجامعة الأردنية فيها.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ع١٢ (سبتمبر ١٩٧٧م)، ص ص٣-١١.

[١٣] Rich, M. "Attitude of College and University Faculty toward the Use of Students' Evaluation" *Educational Research Quarterly*, (1976), 17-27.

[١٤] McMartin, J., and M. Rich. "Faculty Attitude toward Students' Evaluation of Teaching." *Research in Higher Education*, No.2 (1979), 137-52.

[١٥] Constin, F., et al. "Student Rating of College Teaching: Reliability, Validity and Usefulness." *Review of Educational Research*, 41, No. 5 (1971), 511-35.

[١٦] March, M. "Students' Evaluations of Instructional Effectiveness: Relationship to Student, Course, and Instructor Characteristics." Paper Presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Toronto, March 1978.

[١٧] McKeachie, W. "Correlation of Students' Rating." In Sckloff, H. *Proceedings of the First Invitation Conference on Faculty Effectiveness as Evaluation by Students*. Philadelphia, 117 - 33.

[١٨] حوطر، صلاح. «تقويم الكفاءات التدريسية بالجامعة.» *رسالة العلم*، ع٤٢ (١٩٧٥م)، ص ص١٥١-١٦٠.

[١٩] Bohce, R. "How Chairs Deal with Faculty's Teaching Evaluation." *Department Advisor*, 4 (Wnter 1989), 5-6.

[٢٠] Slenden, Peter. "New Emphasis in the Evaluation of Professors." *PHI Delta Kapan* (March 1975), 60-70.

[٢١] الثبيتي، مليحان، وعلي القرني، «طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٥، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، (٢) (١٤١٣/١٩٩٣م)، ص ص٤٢٧-٤٦٢.

[٢٢] Centra, J. *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossy, 1976.

[٢٣] Aleamoni, L., and P. Hexner. "A Review of the Research on Students Evaluation and a Report on the Effect of Different Sets of Instructions on Student Course and Instructor Evaluation." *Instructional Science, 9, (1989)*, 67-84.

[٢٤] Rayder, N. "College Student Ratings of Instructors." *Journal of Experimental Education*, 37 (1968), 107-16.

[٢٥] Elmore, P. and J. Pohlman. Effect of Teacher, Student and Class Characteristics on the Evalua-

tion of College Instructors." *Journal of Educational Psychology,* 70, (1978), 187-92.

[٢٦] Gray, D., and D. Brandenburg. "Following Student Rating over Time with a Catalog Based System." *Research in Higher Education,* 22, No. 2 (1985), 155-68.

[٢٧] Erickson, G., and B. Erickson. "Improving College Teaching, an Evaluation of College Consultation Procedure." *Journal of Higher Education,* 50 (1979), 670-83.

[٢٨] McMartin, J., and M. Rich. "Faculty Attitudes toward Student Evaluation of Teaching." *Research in Higher Education,* 11, No. 2 (1979), 137-52.

[٢٩] Jones, J. "Student Ratings of Teacher Personality and Teaching Competence." *Higher Education,* 18 (1989), 551-58.

[٣٠] Aleamoni, L. M. "The Usefulness of Student Evaluation in Improving College Teaching." *Instructional Science,* 7 (1978), 95-105.

[٣١] Centra, J. "Student Ratings of Instruction and Their Relationship to Student Learning." *American Educational Research Journal,* 14 (1977), 17-24.

[٣٢] عودة، أحمد سليمان، وحسن الداهري. «مدى تقبل هيئة التدريس في جامعة الإمارات لدور الطلبة: تقييم الممارسات التدريسية وثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٢٧ (جماد الآخر ١٤١٢هـ/يناير ١٩٩٢م)، ص ص١٣٤-١٦١.

[٣٣] خصاونة، سامي. «تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة الأردنية.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ع١٤ (سبتمبر ١٩٧٨م)، ص ص٤٨-٦٦.

[٣٤] فرحات، سهير فهمي. «دراسة تحليلية لنظام تقويم الطلبة لكفاءة التدريس بجامعة الملك سعود.» رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٣هـ.

[٣٥] المنصور، سناء أحمد. «نحو أداء أكاديمي أفضل: تقييم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.» *دراسات نفسية*، ع٢، م٣ (أبريل ١٩٩٣م)، ص ص١٩٧-٢٠٨.

[٣٦] Safi, A, and R. Miller. "Student Evaluation of Courses and Instructors at Kuwait University." *Higher Education Review,* 18, No.3 (1989), 17-27.

[٣٧] نبراوي، يوسف، وعلي محمد يحيى. «اتجاهات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة نحو الممارسات التربوية في الجامعة: دراسة ميدانية.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، ٤ (يناير ١٩٨٤م)، ص ص٦٢-٧٩.

[٣٨] عودة، أحمد سليمان. «اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، م٣، ع ع ١-٢ (١٩٨٨م)، ص ص١١٠-١٣٢.

The Attitudes of Faculty Members of the College of Education at King Saud University towards Students' Evaluation of Instructional Activities

Abdulaziz M. Albawardi
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to investigate the perceptions and attitudes of the faculty members in the College of Education, King Saud University, towards the students' evaluation of instructional activities. Primarily, the investigator attempted to determine if this group has positive or negative attitudes, and the effects of some variables on these attitudes.

To achieve this purpose, a questionnaire was designed and administered to the total population of this study which consisted of the faculty members in the College of Education. A total of (95) questionnaires were returned and statistically analyzed. The percentages, mean weights and discrepancy indices were computed for each item using ANOVA and t-Test Statistical packages.

Regarding the attitudes of the faculty members, the results revealed that most of the faculty members have neutral attitudes toward the evaluation of the faculty members by their students. In regard to the effects of the variables on the attitudes, the findings pointed out that age, teaching experience, administration experience do not have an influence on the attitude of faculty members toward the students' evaluation of the instructors. Only nationality, years of teaching, academic rank, source of degree certification, experience in evaluation before getting the degree, and after graduation during teaching, were influential factors, and showed some effect on the attitudes toward the evaluation of the faculty members by the students.

In the light of these results, some recommendations are presented in the paper for using and implementing the courses and instructor evaluation by the students. The most important recommendations are:

1. Information provided by the students should be kept confidential so that neither the instructor nor the students would feel threatened by its use.

2. The results of students' evaluations should be available to the intructors early enough in the next semester so that instructional decisions may be made on the basis of the results.

مجلة جامعة الملك سعود، م٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٨١ ـ ٢٤٢، الرياض (١٤١٦هـ/١٩٩٦م).

دراسة تقويمية لمجالس الآباء والمعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بالمدينة المنورة

أحمد علي غنيم

أستاذ مساعد، قسم التخطيط والإدارة التعليمية، كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبدالعزيز، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدف البحث إلى التعرف على أهم جوانب القوة وأهم جوانب الضعف في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء الأمور، لتقديم بعض التوصيات الإجرائية لتحسين واقع تلك المجالس.

لتحقيق الهدف تم إعداد استبانة وتم التأكد من صدقها. وتكونت عينة البحث من ٧٦ مديرًا ووكيلاً و ١٤٩ معلمًا و ١١٦ من أولياء أمور الطلاب في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين خلال العام ١٤١٤هـ. وتم تحليل البيانات باستخدام التكرارات والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لمعرفة الفروق بين الآراء.

أوضحت نتائج البحث جملةً من الحقائق أهمها: أن ٨٤,٨٪ من أفراد عينة البحث يرون أن مجالس الآباء والمعلمين تُعقد في المساء، وأن ٥٥,٧٪ من العينة يرون أنها تُعقد مرتين في العام وأن وقتها قصير وأن موضوعاتها تركز على التحصيل الدراسي؛ وأوضح ٧٨,٣٪ من العينة أنها تُعقد في الوقت المحدد لانعقادها؛ وأن ٧٧,٧٪ من العينة ذكروا أنه يتم الإبلاغ عنها بمدة كافية؛ كما أشار ٨١,٨٪ منهم بأنه يتم إخطار أولياء الأمور عنها عن طريق رسالة بيد الطالب. وأوضح ٧٤,٥٪ من العينة أن أولياء الأمور يجتمعون مع المدير والوكيل والمعلمين والمرشد الطلابي؛ كما أكد ٧٨,٩٪ على أنه يتم اتخاذ القرارات بالتشاور.

وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء الأمور فيما يتعلق بأسلوب التعامل مع أولياء الأمور، ومتابعة قرارات المجلس، ومدى تحقيق

المجالس لأهدافها وخدمتها للطلاب والبيئة المحيطة. وهذه الفروق كانت لصالح المديرين.
وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم بعض التوصيات.

الإطار العام للبحث

المقدمـــــة

كانت الصلة بين المـدرسـة والمجتمع فيما مضى ضعيفةً جدًّا، نظرًا لانعزال المدرسة عن المجتمع، ومع تطور وظيفة المدرسة ومجالاتها في العصر الحديث بتطور مطالب هذا العصر واتجاهاته وفلسفته، انتقلت المدرسة إلى مرحلة اجتماعية جديدة تعتمد على توثيق صلتها بالمجتمع، ومن هذا المنظور فإن المدرسة لابد أن تتبنى أساليب حديثة لتوثيق العلاقة بين المدرسة والبيت. وتُعتبر مجالس الآباء والمعلمين المظهر الحيوي للتعاون بين المدرسة والبيت، فهي تمثل دورًا مهمًا وحيويًّا في الحياة المدرسية، لأنها تساعد على تحقيق الفاعلية بين عناصر نظام التعليم، ونعني بذلك الطلاب، وهيئة التدريس، والإدارة المدرسية، وفي هذا ضمان لقيام العملية التعليمية بدورها على أكمل وجه لأن التربية مسؤولية مشتركة بين المدرسة والبيت.

وعلى الرغم من أهمية مجالس الآباء والمعلمين والدور الذي تؤديه إلا أنه يلاحظ أن هنـاك معـوقـات تحول دون تحقيق أهدافها على أكمل وجه، حيث اقتصرت على تحديد أهـدافها وتشكيلاتها واجتماعاتها دون وجود لائحة تنفيذية تعمل على ترجمة الأهداف إلى أعمال ملموسة [١، ص٦٤]. واتسمت مجالس الآباء والمعلمين بالشكلية ولم يحسن تنظيمها مما أفقدها قيمتها في بعض الأحيان [٢، ص٤٩]. وهذا البحث محاولة لدراسة موضوع مجالس الآباء والمعلمين ويهدف إلى تقديم بعض الاستنتاجات والتوصيات الإجرائية المتعلقة بإمكان الإفادة منها إسهامًا في توثيق العلاقة بين المدرسة والبيت، لإنجاح العملية التربوية التعليمية.

أسئلة البحث

تتحدد مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال التالي: ما أهم جوانب القوة وأهم جوانب الضعف في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في المدارس المتوسطة الحكومية

للبنين بالمدينة المنورة من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب؟ وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١ ـ ما عدد مرات انعقاد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين؟

٢ ـ ما وقت انعقاد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين؟

٣ ـ هل تُعقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في وقتها المحدد في جدول الأعمال؟

٤ ـ ما مدى مناسبة الفترة الزمنية المحددة لوقت اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين؟

٥ ـ متى يُبلغ أولياء الأمور بموعد انعقاد المجلس؟

٦ ـ ما الأساليب التي تتبعها المدرسة عند إخطار أولياء الأمور بموعد انعقاد المجلس؟

٧ ـ أين تعقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين؟

٨ ـ من يجتمع بأولياء أمور الطلاب لمناقشة ملاحظاتهم عن أبنائهم؟

٩ ـ ما الموضوعات التي تناقش في مجالس الآباء والمعلمين؟

١٠ ـ ما الطريقة التي تناقش بها موضوعات مجالس الآباء والمعلمين؟

١١ ـ ما طريقة اتخاذ القرارات داخل المجلس؟

١٢ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء كل من المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول أسلوب معاملة أولياء الأمور عند حضورهم مجالس الآباء والمعلمين؟

١٣ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء كل من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور حول مدى متابعة المدرسة لما يتخذ من قرارات وتوصيات لمواجهة المشكلات التي نوقشت في المجلس؟

١٤ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء كل من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور حول مدى تحقيق مجالس الآباء والمعلمين لأهدافها؟

١٥ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء كل من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور حول مدى خدمة مجالس الآباء والمعلمين للطلاب؟

١٦ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء كل من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور حول مدى خدمة مجالس الآباء والمعلمين للبيئة المحيطة؟

١٧ ـ ما مقترحات المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب لتطوير مجالس الآباء والمعلمين؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى :

١ ـ التعرف على أهم جوانب القوة وأهم جوانب الضعف في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بالمدينة المنورة.

٢ ـ الكشف عن الفروق بين آراء كل من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور فيما يتعلق بأسئلة البحث السابقة.

٣ ـ التعرف على مقترحات المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب لتطوير مجالس الآباء والمعلمين.

٤ ـ تقديم بعض التوصيات الإجرائية التي تساعد على تحسين تنفيذ مجالس الآباء والمعلمين.

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث من خلال :

١ ـ أهمية مجالس الآباء والمعلمين في توثيق العلاقة بين المدرسة والبيت، مما يسهم في تهيئة البيئة التربوية اللازمة لنمو الطلاب بشكل سليم.

٢ ـ يمكن الإفادة من نتائج هذا البحث في تحسين تنفيذ اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين من قِبل المديرين والمعلمين، والوصول إلى تكوين مفهوم صحيح عن المجالس لدى المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب، مما يؤدي إلى الاهتمام بها.

٣ ـ يتوقع أن يوفر هذا البحث الميداني حقائق علمية عن واقع عقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين يتم في ضوئها إرشاد المديرين والمعلمين إلى أفضل الطرق المؤدية إلى تنفيذ المجالس.

حدود البحث

يتحدد البحث بالعينة المستخدمة، وتتكون من: جميع مديري ووكلاء المدارس المتوسطة الحكومية للبنين في المدينة المنورة، وقد بلغ عددهم (٧٦). وعينة ممثلة من المعلمين السعوديين بلغ عددهم (١٤٩) معلمًا ممن أمضوا عامًا دراسيًا كاملاً فأكثر في مجال عملهم. وعينة ممثلة من أولياء أمور الطلاب بلغ عددهم (١١٦) لعام ١٤١٤هـ.

منهج البحث

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لهذا البحث الذي يوفر وصفًا دقيقًا للظاهرة المراد دراستها عن طريق جمع البيانات ووصف الطرق المستخدمة، كما يعين في تنظيم هذه البيانات ووصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة ومحدودة، لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى الاستفادة منها في مجالس الآباء والمعلمين [٣، ص ص٣١٢-٣١٣].

الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وهي :

- بالنسبة للأسئلة المغلقة التي تتطلب الإجابة عنها اختيار إجابة من عدة إجابات تم استخدام النسبة المئوية للتكرارات لكل عبارة من عبارات الاستبانة .

أما بالنسبة للأسئلة المغلقة التي تتطلب الإجابة عنها اختيار احتمال من عدة احتمالات لكل إجابة، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي one way analysis of variance لحساب دلالة الفروق في الاستجابة بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء الأمور، ومن ثم اختبار شيفيه Scheffe Test الذي يظهر الدلالة الإحصائية لأي فئة من الفئات .

تم تحليل بيانات البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للبحوث الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences ، بالحاسب الآلي في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، بعد تفريغ البيانات على استمارة ترميز خاصة بالحاسب الآلي .

مصطلحات البحث

تقويم مجالس الآباء والمعلمين : ويقصد به التعرف على أهم جوانب القوة وأهم جوانب الضعف المتعلقة بعقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بالمدينة المنورة، لتشجيع الإيجابيات وعلاج السلبيات، من أجل تحسين واقع عقد اجتماعات مجالس الآباء .

مجالس الآباء والمعلمين : يقصد بها في البحث الحالي مجالس الآباء والمعلمين بصورتها الشاملة (الجمعية العمومية) . وهي عبارة عن اجتماع للآباء والمعلمين يعقد بالمدرسة يضم

جميع أولياء أمور الطلاب والمعلمين والإدارة برئاسة مدير المدرسة، ويكون خلال الأسبوع الرابع أو الخامس من بدء العام الدراسي [٤، ص١]، لمناقشة مشكلات الطلاب، وتبادل الآراء لهدف اختيار أفضل الطرق للارتقاء بمستوى الطالب، ونموه من الجوانب كافة.

الآباء : كل أب أو من يقوم مقامه في تولي أمر الطالب.

الإطار النظري للبحث

تعتبر المدرسة مركز إشعاع تربويا، باعتبار أن المدرسة كانت ولا تزال الأداة التربوية الفعالة للقيام بالمسؤوليات التي يطالب المجتمع بتحقيقها وهي [٥، ص٢٠١]:

١ ـ تحقيق الأهداف التي يسعى إليها المجتمع من خلال المدرسة.

٢ ـ إعداد الأفراد لحاضرهم ومستقبلهم.

٣ ـ توفير فرص النمو السليم في كل النواحي للأفراد، بحيث تتكامل شخصياتهم بصورة سوية.

٤ ـ المحافظة على قيم المجتمع وتراثه ومُثله وعاداته وتقاليده.

والحقيقة أن المدرسة لا تستطيع الانفراد بهذا الدور وحدها، بل إن هناك مؤسسات اجتماعية أخرى تشترك مع المدرسة في أداء هذا الدور، ومن أبرزها الأسرة. فالأسرة تعد من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تسهم في التنشئة الاجتماعية لأفراد المجتمع، وتأثيرها يلازم الفرد في مراحل حياته العمرية المختلفة، ولكي تقوم المدرسة بدورها لابد أن تبدأ من حيث انتهت الأسرة. وعلى الرغم من أن المدرسة ليست بديلاً عن الأسرة إلا أنها شريك متضامن، ولذلك فإن عمل المدرسة يظل ناقصًا إن لم يرتبط بما تقوم به الأسرة [٦، ص٧٢].

والتكامل والتعاون بين الأسرة والمدرسة لا بديل عنه لضمان تفوق الأبناء واستقامة سلوكهم.

ومما سبق يتضح أن توثيق العلاقة بين المدرسة والبيت يعتبر أحد الضرورات لتكامل العملية التربوية التعليمية، لأن هذه العلاقة لها قدرة فعالة في تحسين عمليتي التعلم والتعليم. وقد أجمل سيد الجيار [٦، ص٥١] ضرورات التكامل بين المدرسة والبيت فيما يلي:

١ ـ يؤمِّن التكامل بين المدرسة والبيت تحقيق النمو المتكامل للأفراد، لأن ما يتيحه البيت للطفل من فرص النمو يظهر عليه في كل سلوك يأتيه في المدرسة، وما تيسره المدرسة للطفل من فرص النمو ينعكس على الطفل أثناء وجوده في المدرسة.

٢ ـ التكامل بين المدرسة والبيت يُعدُّ معيارًا للعمل التربوي الناجح الذي يحقق للفرد نموًّا متكاملاً وشخصية متوازنة.

٣ ـ يحقق التكامل الأهداف التربوية.

٤ ـ يساعد التكامل على مواجهة التغيير، وتزايد المعرفة متعددة الاتجاهات التي لا تستطيع المدرسة وحدها مواجهتها.

٥ ـ يقلل التكامل الفاقد من العملية التربوية ويزيد فعاليتها.

وهكذا نرى أن على المدرسة أن تتبنى أساليب ومجالات حديثة لتوثيق العلاقة بين المدرسة والبيت، وتُعتبر مجالس الآباء والمعلمين الآلية المناسبة لتحقيق التعاون بين المدرسة والبيت.

والواقع أن مجالس الآباء والمعلمين تعتبر وسيلة لتنشئة الأبناء تنشئة إسلامية تؤهلهم لأن يكونوا الدعامة التي يُبنى عليها مستقبل الأجيال، ومهمتها لا تقتصر على البيئة المدرسية، بل تشمل البيئة المحلية ليشعر الطالب بواجبه كفرد نحو المجتمع، فيستطيع أن يتفاعل ويتكيف مع هذا المجتمع بما يحقق التماسك والشعور بالمسؤولية [٧، ص٣٤٧].

ومن جانب آخر تسعى مجالس الآباء والمعلمين إلى إيجاد بيئة تربوية سليمة عن طريق استخدام المؤثرات الاجتماعية لتوجيه الطالب، وإعداده ليكون عضوًا فعَّالاً في المجتمع بعيدًا عن المؤثرات الضارة [٨، ص٥٤٢].

وتُعتبر مجالس الآباء والمعلمين تنظيمًا تربويًّا ذا أهمية بالغة في تحقيق أهداف المنهج الإسلامي، وله آثاره الفعالة في دفع عملية التقدم إلى الأمام في ميدان التربية والتعليم، بشرط استثمار طاقاته المحددة في إحداث تغير أفضل في تعميق العلاقة بين المدرسة والبيت [٩، ص١٦٤].

وإدراكًا لأهمية العلاقة بين المدرسة والبيت، فقد صدر قرار وزاري من وزير المعارف في المملكة العربية السعودية برقم ٣٩/٥٥٢/١١/٩/٣٢ بتاريخ ١٣٩٠/٨/٢٤هـ ينص على تطبيق نظام مجالس الآباء والمعلمين في المملكة العربية السعودية [١٠، ص١].

ويحدد القرار الوزاري المشار إليه الأهداف العامة لمجالس الآباء والمعلمين فيما يلي:

١ ـ تحقيق الصلة الوثيقة بين المدرسة والبيت.

٢ ـ تهيئة المدرسة لأن تكون بيئة حقيقية تتجاوب مع المجتمع الخارجي بشتى مظاهره السليمة والمعايير الإسلامية الشاملة.

٣ ـ تنمية التوعية الهادفة في المنزل بحيث تتفق مع توجيهات المدرسة وأغراضها.

٤ ـ تحقيق التوافق الاجتماعي والنفسي للطالب وذلك بإيجاد جو من الثقة والأمان بين المدرسة والبيت.

٥ ـ إشعار الطالب أنَّ لولي أمره دورًا فعالاً في رعايته المدرسية، وكذا إشعار ولي الأمر أن مشاركته لها أثر طيب في النواحي التحصيلية والسلوكية للطالب.

٦ ـ الاستفادة من الإمكانات التربوية والثقافية والاجتماعية بين الآباء لتوضيح وتدعيم الأفكار الصحيحة عن مهمة المدرسة، ومسؤوليات التعليم، وطرق التغلب على المشكلات التي قد تعترض هذا السبيل.

ويتم تشكيل مجالس الآباء والمعلمين في المملكة العربية السعودية على مستوى المدرسة، كما نص التعميم الوزاري رقم ٣٦/٤/٦/٧٦/٣٩ بتاريخ ١٣٩٩/٢/١هـ بشأن نظام مجالس الآباء والمعلمين المطوَّر على النحو التالي [٤، ص ص١-٢]:

الجمعية العمومية للآباء والمعلمين: وتتكون من جميع أولياء أمور الطلاب، ومدير المدرسة، ووكيلها، ومعلميها، والأخصائي الاجتماعي. وتجتمع الجمعية العمومية في الأقل مرة واحدة في السنة خلال الأسبوع الرابع أو الخامس من بدء العام الدراسي، ويتولى رئاستها مدير المدرسة. وتتمثل اختصاصات الجميعة العمومية فيما يلي:

١ ـ التصديق على محضر اجتماع الجمعية العمومية السابق.

٢ ـ مناقشة تقرير مجلس الآباء عن أعماله في العام الماضي.

٣ ـ استعراض المقترحات العامة والمشروعات المفيدة مما يحقق أهداف نظام مجالس الآباء والمعلمين.

٤ ـ انتخاب الآباء والمعلمين لممثليهم في مجلس الآباء عن العام الجديد.

وينبثق عن الجمعية العمومية للآباء والمعلمين مجلس الآباء والمعلمين وهو بمثابة اللجنة التحضيرية لأعمال مجلس الجمعية العمومية، ويتكون من مدير المدرسة رئيسًا،

وأربعة من الآباء ينتخبهم الآباء في اجتماع الجمعية العمومية، ويختار المجلس من بينهم نائبًا للرئيس، وثلاثة من معلمي المدرسة ينتخبهم المعلمون في اجتماع الجمعية العمومية، والأخصائي أو الرائد الاجتماعي ليكون أمينًا للسر. ويعقد المجلس مرة واحدة في الأقل كل شهر. أما في المدارس الصغيرة المكونة من ستة فصول فأقل فيكتفى باثنين من الآباء وواحد من المعلمين ومدير المدرسة والرائد الاجتماعي. ويختص المجلس بما يلي:

١ ـ دراسة التوصيات التي تصدر عن الجمعية العمومية التي تتمشى مع سياسة الوزارة والعمل على تنفيذها.

٢ ـ وضع خطة عمل المجلس على أساس ما يتقدم به الأعضاء من مقترحات ومشروعات.

٣ ـ تنظيم مختلف البرامج المحققة لأهداف نظام مجالس الآباء والمعلمين.

٤ ـ متابعة ما يتم في اجتماعات أولياء أمور طلاب كل فصل مع معلميه.

٥ ـ الموافقة على التقرير السنوي عن أعمال المجلس خلال العام الدراسي توطئة لعرضه على اجتماع الجمعية العمومية للآباء والمعلمين مع مطلع العام الدراسي التالي.

٦ ـ تشكيل اللجان الدائمة أو المؤقتة للقيام بما يحدد لها من مهام أو دراسة الموضوعات التي تتصل بأهداف نظام مجالس الآباء والمعلمين.

وتدعيمًا لما هو قائم يقترح الحقيل [١١، ص١٥٣] فيما يخص تشكيل مجالس الآباء والمعلمين التي تعد بمثابة اللجنة التحضيرية لأعمال مجلس الجمعية العمومية زيادة عدد الأعضاء المشتركين في المجلس ليكون عدد أولياء أمور الطلاب تسعة، يتم انتخابهم بحيث يكون أبناؤهم ممثلين لجميع صفوف المدرسة. وعدد المعلمين سبعة، كما يرى أن ينضم لعضوية المجلس عضو تعينه هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وثلاثة من آباء الطلاب أعضاء الجمعية العمومية للآباء والمعلمين بالمدرسة من ذوي الخبرة والكفاءة.

ويرى الباحث فيما يخص عدد الأعضاء الذين يتم انتخابهم لعضوية المجلس ينبغي أن تتوقف على حجم المدرسة وظروفها وإمكاناتها.

ولكي تحقق مجالس الآباء والمعلمين بصورتها الشاملة (الجمعية العمومية) أهدافها ينبغي على مديري المدارس مراعاة ما يلي عند عقدها [١٢، ص ص١-٢]:

١ ـ إعداد برنامج للقاء يوضح لأولياء أمور الطلاب أهمية تدوين الملاحظات التي يرونها استعدادًا للمشاركة.

٢ ـ أن يوضح لولي الأمر أن ما يكتب من ملاحظات سوف يلقى الاهتمام والعناية من خلال جدولتها حسب أهميتها ثم مناقشتها في المجلس.

٣ ـ أن يوضح في الدعوة لأولياء الأمور أن حضورهم يهدف إلى اختيار من يمثلهم في مجالس الآباء والمعلمين، وأن عليهم مسؤولية مشاركة المدرسة في البرامج التربوية، والنشاطات المدرسية.

٤ ـ أن يبين لأولياء الأمور أن الجمعية العمومية تهتم بمناقشة المشكلات العامة.

٥ ـ اختيار الوقت والمكان المناسبين لعقد اجتماع الجمعية العمومية، وإعداد لوحات ترحيبية في مدخل المدرسة.

٦ ـ تقبُّل ملاحظات أولياء الأمور بصدر رحب، وتفهم القصد منها، وإقناعهم قولاً وعملاً أن الهدف مصلحة أبنائهم الطلاب.

٧ ـ إخطار التوجيه التربوي وقسم توجيه الطلاب وإرشادهم بموعد انعقاد الجمعية العمومية بوقت كاف ليتسنى لبعض الموجهين من الإرشاد والتوجيه، والتوجيه التربوي الحضور.

٨ ـ موافاة قسم توجيه الطلاب وإرشادهم بتقرير بعد كل اجتماع للجمعية العمومية مباشرة.

ومن جانب آخر يرى الحقيل [١١، ص ص١٥٩، ١٦١] أنه ينبغي:

١ ـ أن يكون مدير المدرسة على مستوى المسؤولية، وعلى علم تام بأهداف توثيق الصلة بين المدرسة والبيت، وأن يكون ملمًا بالقضايا التي تشغل المعلمين وأولياء الأمور في مجالات تربية الناشئين، والوقوف على أحدث ما وصلت إليه تجارب علم النفس والتربية والتطبيق العملي في المدرسة والبيت.

٢ ـ العمل على توعية أولياء الأمور بخطورة إهمال الأبناء، وبضرورة التعاون مع المدرسة.

٣ ـ أن تكون العلاقات الإنسانية النبيلة أساس الاندماج بين الأعضاء في اجتماعات الجمعية العمومية للآباء والمعلمين.

٤ ـ أن يتعاون المديرون والمعلمون والأخصائيون الاجتماعيون تعاونًا تامًا، لتخطيط وتنفيذ أهداف الجمعية العمومية للآباء والمعلمين في جدية وإخلاص.

وعلى الرغم من أهمية مجالس الآباء والمعلمين فإنها لا تتسم بالفاعلية المرجوَّة كوسيلة اتصال بين المدرسة والبيت. ولذلك فقد صمم هذا البحث الميداني للكشف عن واقع مجالس الآباء والمعلمين في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بالمدينة المنورة واقتراح ما هو مناسب لتحسين أدائه في ضوء النتائج المتوقعة.

الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات العلمية ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي يمكن تقسيم هذه الدراسات إلى قسمين. ركز أحدهما على العلاقة بين المدرسة والبيت، وتناول الآخر مجالاً من مجالات التعاون بين المدرسة والبيت، وهو مجالس الآباء والمعلمين. وستعرض الدراسات وفقًا لتاريخ نشرها في كلا القسمين.

أولا: الدراسات التي تناولت العلاقة بين المدرسة والبيت

من تلك الدراسات دراسة روسو Anthony Russo [١٣] التي هدفت إلى التعرف على ما إذا كان هناك اتصال فعلي بين أولياء الأمور والمدرسة، وإلقاء الضوء على الاستراتيجيات الإيجابية لتحسين الاتصال بأولياء الأمور. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضعفًا في وسائل الاتصال بالآباء، ونادرًا ما يوجد اتصال مخطط ذو تأثير فعال، وأنَّ من أساليب تحسين الاتصال بالآباء الاتصال الشفوي، وتشكيل المجالس واللجان.

أما دراسة عبدالصمد [١٤]، فهدفت إلى التعرف على أهم مجالات التعاون بين الآباء والمعلمين، وتحديد المعوقات المدرسية والمنزلية التي تحول دون ذلك التعاون، ومعرفة أهم الوسائل التي توثق الصلة بين المدرسة والبيت بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الإسكندرية. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ التعاون بين المدرسة والبيت يتم بدرجة ضعيفة لا تساعد المدرسة على تأدية رسالتها، ومن المعوقات المدرسية التي تحول دون التعاون ضيق المبنى المدرسي، وعدم ترحيب بعض المعلمين بأولياء الأمور، وعدم تقدير اقتراحاتهم، وعدم وعي المعلمين بأهمية التعاون مع أولياء الأمور، وضيق المعلمين

بانتقادات أولياء الأمور للمدرسة. أما بالنسبة للمعوقات المنزلية، فتتمثل في عدم اهتمام أولياء الأمور بالتقارير المدرسية، واعتقادهم أن التعليم مسؤولية المدرسة فقط، وكثرة أفراد الأسرة. كما بينت الدراسة أن من أهم وسائل تدعيم التعاون بين المدرسة والبيت اشتراك أولياء الأمور في مناقشة مشكلات الأبناء، والاهتمام بالتقارير، والاتصال الشخصي والاجتماع الشهري بالآباء، وتجاوب المعلمين لتساؤلات أولياء الأمور وحسن استقبالهم.

كما أظهرت دراسة فرج [١٥] عن «طبيعة العلاقة بين المدارس وأولياء الأمور في المنطقة الجنوبية، وهل هي علاقة إيجابية أم سلبية» أن العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور غير مُرضية، فالآباء لا يتصلون بالمدرسة إلا عند الضرورة القصوى، وأن هناك قصورًا في البرامج المدرسية التي من شأنها تطوير وتنمية العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور، كما بينت أن المدرسين والآباء أبدوا استعدادًا للعمل معًا من أجل إيجاد علاقة إيجابية بين المدرسة وأولياء الأمور.

وفي الدراسة التي أجراها السادة [١٦] للتعرف على واقع التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والمشرفين الاجتماعيين في مختلف المراحل التعليمية بالبحرين، استنتج أن كثيرًا من أساليب التعاون مثل الاجتماع الشهري بين المعلمين وأولياء الأمور، والبرامج التثقيفية التي تعقدها المدرسة لأولياء الأمور، ومجالس الآباء والمعلمين لا تمارس بالمدارس، وأن المدرسة لا تتصل بالأسرة إلا عند الضرورة القصوى، وأن الإجراءات المتبعة في الاتصال بالأسرة تتم في إطار قنوات الإدارة الرسمية، وأكثر الوسائل استخدامًا في الاتصال بالأسرة الهاتف والرسائل بالبريد أو بيد الطالب، كما بينت انخفاض أداء معظم المدارس في مجال تعاونها مع المجتمع.

وهدفت الدراسة التي أجرتها نصر [١٧] إلى التعرف على واقع العلاقة بين أولياء الأمور والمعلمين، وإلى معرفة الأسس والمبررات التربوية والاجتماعية التي تدعم التعاون في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر، وإبراز المتغيرات التي أدت إلى ضعف العلاقة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضعفًا في العلاقة بين المدرسة والبيت مما يؤدي إلى ظهور بعض المشكلات مثل غياب الطلاب، والتقصير في الدراسة، والغش في الاختبارات والمشكلات السلوكية، كما بينت أن من أسباب عدم حضور الآباء للمجالس عدم تنفيذ قرارات المجلس، وأن الاجتماعات تركز على الأمور الشكلية دون الجوهر.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت مجالس الآباء والمعلمين

دراسة حجازي [١٨] والتي هدفت إلى التعرف على مدى وضوح دور مجالس الآباء والمعلمين في العملية التربوية، وأهم العوامل التي قد تعوق التفاعل الإيجابي بين أعضاء هذه المجالس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وأولياء الأمور في المدارس التابعة لوزارة التربية في الأردن. وأبانت الدراسة أنَّ دور المجالس غير واضح عند أعضاء مجالس الآباء وضوحًا يكفي لفاعليتها، وأن من أهم العوامل التي تعوق التفاعل بين أعضاء المجلس عدم الفهم الكافي لأهداف تلك المجالس وأهميتها، وانخفاض المستوى الثقافي لأولياء الأمور.

واستنتج باتون Batton [١٩] في دراسته التي هدفت إلى تحديد الأنشطة الفعلية والأنشطة المرغوب فيها لمجالس الآباء والمعلمين المحلية واللازمة لتحقيق أهداف المؤتمر القومي للآباء والمعلمين من خلال آراء مديري المدارس الابتدائية، أن معظم الأنشطة التي يرعاها مجلس الآباء والمعلمين مرغوب فيها إلا أنها تختلف من حيث درجة الرغبة والأولوية، ومن بين الأنشطة المرغوب فيها إشراك آباء ممثلين من طبقات المجتمع كافة في هذه المجالس. والإسهام في برامج الآباء التطوعية، ومساعدة المعلمين في بعض الأنشطة الخاصة. وتخطيط برامج تثقيفية.

أما دراسة مجاهد [٢٠]، فهدفت إلى التعرف على مدى فعالية مجالس الآباء والمعلمين بالمدارس الثانوية في محافظة الدقهلية في تحقيق الأهداف والوظائف المحددة لها، والتعرف على الصورة الحقيقية للواقع الحالي لمجالس الآباء والمعلين، وتوصلت إلى أن مجالس الآباء والمعلمين لا تقوم بدورها الكامل في تحقيق الأهداف المحددة، وأن هذه المجالس مازالت بعيدة عن الصورة التي يجب أن تكون عليها، فهي لا تعقد اجتماعاتها بصفة دورية، وتعقدها في أثناء اليوم الدراسي، ويتم تشكيل المجالس بطريقة غير صحيحة.

وتوصلت دراسة مخدوم [٢١]، التي هدفت إلى التعرف على «مدى تحقيق مجالس الأمهات والمعلمات لأهدافها في المدارس الثانوية بمكة المكرمة، وإلى معرفة الصعوبات التي تحد من فاعلية هذه المجالس» إلى أن مجالس الأمهات والمعلمات تعد من الوسائل المهمة في توثيق الصلة بين المدرسة والبيت، وأن أغلب المدارس لا تلتزم بعقد المجالس كما تنص اللوائح المنظمة لهذه المجالس، وأن هذه المجالس لا تحقق الهدف المنشود من عقدها، ومن أسباب ذلك التنظيم غير الجيد للمجالس.

وبينت دراسة أبو خشبة [٢٢] التي هدفت إلى التعرف على «العوامل المؤدية إلى عدم إقبال أولياء الأمور على حضور مجالس الآباء والمعلمين بمدارس منطقة مكة المكرمة، ودور هذه المجالس في رفع كفاءة الإدارة المدرسية، وإلقاء الضوء على الوسائل المشجعة لتردد الآباء على المدرسة» أن من أسباب عدم حضور أولياء الأمور للمجالس عدم إشراك أولياء الأمور في أعمال الاجتماعات، وأن القرارات التي تتخذ أثناء الاجتماعات لا تأخذ طريقها إلى التنفيذ، وضيق المبنى المدرسي، والاهتمام بالنواحي الشكلية. كما بينت الدراسة أن المجالس تُعد من الوسائل الفعالة في دعم الصلة بين المدرسة والبيت، وأنها تعمل لصالح الطالب، إلى جانب استفادة الإدارة منها في تخفيف عبء المشكلات الإدارية المتعلقة بالطالب، وأن من العوامل المشجعة على مشاركة أولياء الأمور في المجالس وسائل الإعلام، والندوات الثقافية، والتقارير المدرسية، والاتصالات الشخصية والهاتفية.

أما دراسة الزهراني [٢٣]، والتي كان من بين أهدافها التعرف على مدى فعالية مجالس الآباء والمعلمين في برنامج توجيه الطلاب وإرشادهم من وجهة نظر المرشدين الطلابيين المختصين والمتفرغين لشؤون توجيه الطلاب وإرشادهم في منطقة الطائف التعليمية، فقد أبانت أن مستوى تحقيق مجالس الآباء والمعلمين لأهدافها كأحد برامج التوجيه والإرشاد الطلابي يقع في المستوى المتوسط، وأن قرارات وتوصيات المجلس في المجال التربوي لا يتم تنفيذها في الواقع العملي. كما أن حرص أولياء الأمور على الحضور للمدرسة في حالة طلبهم لمناقشة بعض المشكلات المدرسية منخفض، وأن مهام مجالس الآباء والمعلمين لا تزال غامضة.

خلاصة وأهمية الدراسات السابقة للبحث الحالي

باستقراء الدراسات السابقة يلاحظ:

- مدى القصور في وظيفة مجالس الآباء والمعلمين، وحاجة تلك المجالس للإصلاح لإحداث الترابط والتكامل المقصود بين المدرسة والبيت.
- إن الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين المدرسة والبيت أكدت على أهمية وضرورة التعاون بين المدرسة والبيت كمدخل لتحسين العملية التربوية التعليمية. كما أشار بعضها إلى المزايا المترتبة على التعاون بين المدرسة والبيت، والآثار السلبية التي يمكن أن تحدث نتيجة عدم تعاونهما، وأن التعاون بين المدرسة والبيت ليس على الوجه المطلوب،

وأن قنوات الاتصال بين المعلمين وأولياء الأمور محدودة.

- أما الدراسات التي تناولت مجالس الآباء والمعلمين، فقد أكدت على أهمية مجالس الآباء والمعلمين كإحدى الوسائل المهمة لتدعيم العلاقة بين المدرسة والبيت، وإثراء العمل التربوي، وزيادة فعالية الإدارة المدرسية، وأن مجالس الآباء والمعلمين يشوبها كثير من نواحي النقص ونادت بضرورة تطويرها والنهوض بها.

- يتضح من مراجعة الدراسات السابقة وجود نقاط تشابه بين هذه الدراسات والبحث الحالي، وتتمثل أهم أوجه التشابه في الاهتمام بالعلاقة بين المدرسة والبيت وتناول مجال من مجالات التعاون بين المدرسة والبيت وهو مجالس الآباء والمعلمين. وقد أفادت الدراسات السابقة البحث الحالي في تكوين تصور شامل لموضوع البحث، وذلك من خلال طرقها المنهجية المختلفة، وما أسفرت عنه من نتائج. ومن الملاحظ أن الدراسات السابقة ركزت على أهمية التعاون بين المدرسة والبيت، ومدى تحقيق مجالس الآباء والمعلمين لأهدافها، والمعوقات التي تعوق تنفيذ مجالس الآباء والمعلمين. بينما تناول البحث الحالي أبعادًا جديدة مقارنة بالدراسات السابقة، حيث ركز على الصورة الحقيقية لواقع تنظيم وتشكيل مجالس الآباء والمعلمين، ومدى تحقيقها لأهدافها، وخدمة الطالب، والبيئة المحيطة.

إجراءات البحث الميدانية

عينة البحث

تكونت عينة البحث من جميع أفراد المجتمع الأصلي للمديرين والوكلاء وقد بلغ عددهم (٧٦)[1] مديرًا ووكيلاً، وعينة ممثلة من المعلمين تم اختيارهم بطريقة عشوائية بواقع (٢٥٪) من المجتمع الأصلي، وقد بلغ عددهم (١٨٢) معلمًا، وعينة عشوائية من أولياء أمور الطلاب بلغ عددهم (١٢٠) ولي أمر في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين في المدينة المنورة. وبعد جمع استبانات المستجيبين واستبعاد غير الصالحة بلغ عدد الاستبانات (٧٦) استبانة للمديرين والوكلاء و (١٤٩) للمعلمين، و (١١٦) لأولياء أمور الطلاب بنسب مئوية: (١٠٠٪)، (٨٨,٨٧٪)، (٩٦,٦٧٪) على التوالي.

١ المديرون -بالإضافة إلى الوكلاء باعتبارهم فئة واحدة (إداريين) نظرًا لصغر عينة المديرين، ولكون القائمين بإدارة بعض المدارس المتوسطة يشغلون مسمى وظيفة وكيل.

أداة البحث

اعتمد الباحث في بحثه على استبانة قام بإعدادها لجمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث، واتبع الخطوات التالية في إعداد الاستبانة:

١ ـ تم البناء الأولي لعبارات الاستبانة عن طريق:

ا) البحوث والدراسات النظرية والميدانية التي تناولت موضوع مجالس الآباء والمعلمين.

ب) إجراء مقابلات مع بعض المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب في المدارس المتوسطة، لسؤالهم عن واقع الممارسات التي تتم عند عقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين.

٢ ـ من خلال الربط بين الدراسات النظرية والميدانية والمقابلات التي أجراها الباحث، تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولى مكونة من (١٦) مجالاً في نوعين من الأسئلة هما: اختيار من متعدد، وأسئلة مغلقة، يتم الإجابة عن النوع الأول من الأسئلة بوضع إشارة (√) أمام ما يناسب من الإجابات المتعددة، وقد ترك الباحث في نهاية كل مجموعة من الإجابات بالنسبة للأسئلة المفتوحة سؤالاً يذكر فيه المستجيب ما يراه، ولم يحدد ضمن الإجابات الواردة، وذلك بقصد شمولية الإجابة. أما الأسئلة المغلقة فيتم الإجابة عنها بوضع إشارة (√) أمام الخانة المناسبة وفقًا للتدرج المكون من خمسة مستويات هي: يحدث دائمًا، يحدث غالبًا، يحدث أحيانًا، يحدث نادرًا، لا يحدث أبدًا. كما تضمنت الاستبانة سؤالاً يذكر فيه المستجيب أهم مقترحاته لتطوير مجالس الآباء والمعلمين.

٣ ـ صدق الاستبانة: للتأكد من أن الاستبانة تقيس ما أعدت من أجله فعلاً، ولا تقيس شيئًا مختلفًا عنه [٢٤، ص١٤٢] تم عرض الاستبانة في صورتها الأولى على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٥) محكمًا (انظر ملحق رقم ١) لمعرفة آرائهم حول ملاءمة مجالات الاستبانة ووضوح أسئلتها. وبعد أن جُمعت الآراء قام الباحث بإجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون. وأخيراً تمت صياغة الاستبانة في صورتها النهائية (انظر ملحق رقم ٢).

نتائج البحث ومناقشتها

١ ـ تحليل نتائج البيانات الأولية لعينة البحث

ا) المعلومات الأولية لعينة المديرين

وتحتوي على المستوى العلمي، والإعداد التربوي، والخبرة العلمية والدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية (انظر جدول رقم ١).

جدول رقم ١ . توزيع عينة البحث من المديرين تبعًا للمستوى العلمي، والإعداد التربوي، والخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية.

البيـــــــان	الفئـة	العـــدد	النسبة المئوية
المستوى العلمي	كلية متوسطة	٨	١٠,٥٪
	جامعة	٦٠	٧٩٪
	ماجستير	٧	٩,٢٪
	لم يجيبوا	١	١,٣٪
الإعداد التربوي	تربويون	٦٤	٨٤,٢٪
	غير تربويين	١١	١٤,٥٪
	لم يجيبوا	١	١,٣٪
الخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية	١ - ٤ سنوات	٣١	٤٠,٨٪
	٥ - ٨ سنوات	١٤	١٨,٤٪
	٩ - فما فوق	٢٤	٣١,٦٪
	لم يجيبوا	٧	٩,٢٪
الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية	مدربون	٣٨	٥٠,٠٪
	غير مدربين	٣٨	٥٠,٠٪

يتضح من جدول رقم ١ أن الغالبية العظمى من المديرين حاصلون على الشهادة الجامعية، حيث بلغت نسبتهم ٧٩٪ مقابل ٩,٢٪ من الحاصلين على شهادة الماجستير. وأن نسبة ٨٤,٢٪ من المديرين حاصلون على مؤهل تربوي، في حين بلغت نسبة غير المعدين تربويًا ١٤,٥٪. وأن أكبر نسبة من المديرين من فئة الخبرة العملية القصيرة في مجال الإدارة المدرسية (١-٤) سنوات بنسبة ٤٠,٨٪، يليهم فئة الخبرة الطويلة (٩ سنوات فما فوق) بنسبة ٣١,٦٪، ثم فئة الخبرة المتوسطة (٥ - ٨) سنوات بسنبة ١٨,٤٪. وأن نسبة ٥٠٪ من المديرين حاصلون على دورات تدريبية. وهذا يدل على وعي بعض مديري المدارس بأهمية حضور الدورات التدريبية التي تُعقد لهم في مجال الإدارة المدرسية.

ب) المعلومات الأولية لعينة المعلمين

وتحتوي على المستوى العلمي، والإعداد التربوي، والخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال التدريس (انظر جدول رقم٢).

جدول رقم ٢. توزيع عينة البحث من المعلمين تبعًا للمستوى العلمي، والإعداد التربوي، والخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال التدريس.

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المستوى العلمي	كلية متوسطة	٤	٢,٧٪
	جامعة	١٣٩	٩٣,٣٪
	ماجستير	٥	٣,٤٪
	لم يجيبوا	١	٠,٧٪
الإعداد التربوي	تربويون	١١٥	٧٧,٢٪
	غير تربويين	٣٢	٢١,٥٪
	لم يجيبوا	٢	١,٣٪
الخبرة العملية في مجال التدريس	١ـ٤ سنوات	٦٣	٤٢,٣٪
	٥ـ٨ سنوات	٤٤	٢٩,٦٪
	٩ - فما فوق	٣٣	٢٢,١٪
	لم يجيبوا	٩	٦,٠٪
الدورات التدريبية في مجال التدريس	مدربون	٤٢	٢٨,٢٪
	غير مدربين	١٠٧	٧١,٨٪

يتضح من جدول رقم ٢ أن الغالبية العظمى من المعلمين من الحاصلين على الشهادة الجامعية حيث بلغت نسبتهم ٩٣,٣٪. وأن نسبة ٧٧,٢٪ من المعلمين حاصلون على مؤهل تربوي مقابل ٢١,٥٪ من غير المعدين تربويًا. وأن أكبر نسبة من المعلمين من فئة الخبرة العملية القصيرة (١ـ٤) سنوات بنسبة ٤٢,٣٪، ويليهم فئة الخبرة المتوسطة (٥ ـ ٨)

سنوات بنسبة ٢٩,٦٪، ثم فئة الخبرة الطويلة بنسبة ٢٢,١٪. وأن غالبية المعلمين من غير الحاصلين على دورات تدريبية في مجال التدريس حيث بلغت نسبتهم ٧١,٨٪، في حين بلغت نسبة الحاصلين على دورات تدريبية ٢٨,٢٪، وربما يرجع ذلك إلى عدم وعي المعلمين بأهمية حضور الدورات التدريبية التي تُعقد لهم في مجال التدريس، أو إلى قلة الدورات التدريبية في التدريس.

جـ) المعلومات الأولية لعينة أولياء أمور الطلاب

وتحتوي على المستوى العلمي، والإعداد التربوي، والوظيفة (انظر جدول رقم ٣).

جدول رقم ٣. توزيع عينة البحث من الطلاب تبعًا للمستوى العلمي، والإعداد التربوي، والوظيفة.

البيـــــان	الفئـة	العـــدد	النسبة المئوية
المستوى العلمي	أمي	٢	١,٧٪
	يقرأ ويكتب	٣	٢,٦٪
	ابتدائي	٢	١,٧٪
	متوسط	١٣	١١,٢٪
	ثانوي	١٣	١١,٢٪
	كلية متوسطة	١٦	١٣,٨٪
	جامعة	٦١	٥٢,٦٪
	ماجستير	٤	٣,٤٪
	دكتوراه	١	٠,٩٪
	لم يجيبوا	١	٠,٩٪
الإعداد التربوي	تربويون	٦٨	٥٨,٦٪
	غير تربويين	٤٨	٤١,٤٪
الوظيفة	موظف	١٠٤	٨٩,٧٪
	تاجـــر	٥	٤,٣٪
	متقاعد	٣	٢,٦٪
	بدون عمل	٤	٣,٤٪

يتضح من جدول رقم ٣ أن مستويات أعضاء مجالس الآباء والمعلمين العلمية مختلفة إذ تتفاوت ما بين أمي وحاصل على درجة الدكتوراه، وأن نسبة الحاصلين على الشهادة الجامعية هم أكبر فئة من فئات أولياء الأمور، حيث بلغت نسبتهم ٥٢,٦٪. وأن نسبة ٥٨,٦٪ من أولياء الأمور حاصلون على مؤهل تربوي مقابل ٤١,٤٪ غير تربويين. وأن أكبر نسبة من أولياء الأمور موظفون، حيث بلغت نسبتهم ٨٩,٧٪.

٢ ـ تحليل نتائج المعلومات الأساسية للبحث (إجابة أسئلة البحث)

السؤال الأول: ما عدد مرات انعقاد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين؟

جدول رقم ٤. نتائج تكرارات الاستجابة ونسبتها المئوية لآراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول عدد مرات انعقاد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين.

م	عدد مرات انعقاد مجالس الآباء والمعلمين	المديرون ن* = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		المجموع ن = ٣٤١	
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
١	مرة كل خمسة عشر يوما	ـ	ـ	١	٠,٧	ـ	ـ	١	٠,٣
٢	مرة كل شهر	٢	٢,٦	٦	٤,٠	٦	٥,٢	١٤	٤,١
٣	مرتان في السنة	٤٦	٦٠,٥	٨٠	٥٣,٧	٦٤	٥٥,٢	١٩٠	٥٥,٧
٤	مرة واحدة في السنة	٢٤	٣١,٦	٤٧	٣١,٥	٣٥	٣٠,٢	١٠٦	٣١,١
٥	عندما يستدعي أمر لانعقادها	٤	٥,٣	١٥	١٠,١	١١	٩,٥	٣٠	٨,٨

* تشير (ن) إلى عدد أفراد العينة، وينطبق ذلك على جميع الجداول اللاحقة.

يتضح من جدول رقم ٤ أن الغالبية من أفراد عينة البحث يرون أن اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين تعقد مرتين في السنة، حيث أجمع (٥٥,٧٪) من أفراد العينة على ذلك الرأي، ولقد اختلفت النسب المئوية لكل فئة من الفئات الثلاث، حيث بلغت استجابة المديرين (٦٠,٥٪) بينما أجاب المعلمون بنسبة (٥٣,٧٪)، وأولياء الأمور بنسبة (٥٥,٢٪)، وهذه الإجابة شبه إجماعية على أن اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين تعقد

مرتين في السنة، حيث حصلت على أعلى نسبة مئوية مقارنة بالنسب المئوية للاستجابات الأخرى المدونة في الجدول.

وبالنظر في جدول رقم ٤ يتبين أن نسبة (١, ٣١٪) من أفراد عينة البحث قررت أن اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين تعقد مرة واحدة في السنة. وكانت استجابة الفئات الثلاث: المديرين، والمعلمين، وأولياء أمور الطلاب على التوالي: (٦, ٣١٪)، (٥, ٣١٪)، (٢, ٣٠٪).

وأما بقية الخيارات كما هي مدونة في الجدول فلم تحظ بنسب مئوية ذات قيمة بالنسبة لاستجابات الفئات الثلاث. وهذا يشير إلى أن اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين لا تعقد بصورة دورية، وأن عدد مرات انعقادها قليل، وربما يرجع ذلك إلى إحساس مديري المدارس بعدم جدوى مجالس الآباء والمعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من عبدالصمد [١٤]، ودراسة فرج [١٥]، ودراسة السادة [١٦]، ودراسة نصر [١٧]، والتي أثبتت كل منها أن هناك ضعفا في العلاقة بين المدرسة والبيت، وأن البيت والمدرسة لا يتصل أحدهما بالآخر إلا عند الضرورة القصوى. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مجاهد [٢٠] والتي أثبتت أن مجالس الآباء والمعلمين لا تعقد بصفة دورية.

السؤال الثاني: ما وقت انعقاد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين؟

جدول رقم ٥. نتائج تكرارات الاستجابة ونسبتها المئوية لآراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول وقت انعقاد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين.

م	وقت انعقاد مجالس الآباء والمعلمين	المديرون ن = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		المجموع ن = ٣٤١	
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
١	قبل الدوام في الصباح	–	–	٢	١,٣	١	٠,٩	٣	٠,٩
٢	أثناء اليوم الدراسي	١٠	١٣,٢	٢٣	١٥,٤	١٦	١٣,٨	٤٩	١٤,٤
٣	بعد الانتهاء من اليوم الدراسي (في المساء)	٦٦	٨٦,٩	١٢٤	٨٣,٢	٩٩	٨٥,٣	٢٨٩	٨٤,٨

يتضح من جدول رقم ٥ أن اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين تُعقد بعد الانتهاء من اليوم الدراسي (في المساء)، حيث أجمع (٨٤,٨٪) من أفراد العينة على ذلك الرأي، كما يتضح أن هناك تقاربًا في النسب المئوية للفئات الثلاث على ذلك الرأي، فقد بلغت نسبة استجابة المديرين (٨٦,٨٪)، بينما أجاب المعلمون بنسبة (٨٣,٢٪)، وأولياء الأمور بنسبة (٨٥,٣٪). وهذا يدل على أن هذه الإجابة شبه إجماعية على ذلك الرأي؛ كما يلاحظ من الجدول أن بقية الخيارات لم تحظ بنسب مئوية ذات قيمة مقارنة بنسبة من أجاب أن اجتماعات مجالس الآباء تعقد بعد الانتهاء من اليوم الدراسي بالنسبة لاستجابات الفئات الثلاث. وتشير هذه النتيجة إلى حرص مديري المدارس على حضور أولياء الأمور لمجالس الآباء والمعلمين بحيث لا يتعارض وقت انعقادها مع وظائفهم، مما يقلل من حضورهم ومشاركتهم، حيث تبين من جدول رقم ٣ أن أغلب أولياء أمور الطلاب موظفون.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مجاهد [٢٠] التي أثبتت أن مجالس الآباء والمعلمين في محافظة الدقهلية في جمهورية مصر العربية تعقد في أثناء اليوم الدراسي، وربما يرجع ذلك الاختلاف إلى اختلاف البيئات حيث يُجرى البحث الحالي في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية.

السؤال الثالث: هل تُعقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في وقتها المحدد في جدول الأعمال؟

جدول رقم ٦. نتائج تكرارات الاستجابة ونسبتها المئوية لآراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول مدى انعقاد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في وقتها المحدد.

م	مدى انعقاد مجالس الآباء والمعلمين في وقتها المحدد	المديرون ن = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		المجموع ن = ٣٤١	
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
١	تعقد في الوقت (الساعة) المحدد لانعقادها في جدول الأعمال	٧٣	٩٦,١	١٠٦	٧١,١	٨٨	٧٥,٩	٢٦٧	٧٨,٣
٢	تعقد في الوقت (الساعة) متأخر عن الوقت المحدد في جدول الأعمال	٣	٣,٩	٤٣	٢٨,٩	٢٨	٢٤,١	٧٤	٢١,٧

يتضح من جدول رقم ٦ أن اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين تُعقد في الوقت (الساعة) المحدد لانعقادها في جدول الأعمال، حيث أجمع (٧٨,٣٪) من أفراد عينة البحث على ذلك الرأي، وقد اختلفت النسب المئوية لكل فئة من الفئات الثلاث، حيث بلغت استجابة المديرين (٩٦,١٪)، بينما أجاب المعلمون بنسبة (٧١,١٪)، وأولياء أمور الطلاب بنسبة (٧٥,٩٪). وبمقارنة النسب المئوية للفئات الثلاث يتضح أن مديري المدارس قد استجابوا بنسبة أكبر من المعلمين وأولياء الأمور، وربما يرجع ذلك إلى أن المديرين بصفتهم القيادية يشعرون بمسؤوليتهم تجاه عقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في وقتها المحدد، مما دعاهم إلى الاستجابة بصورة أعلى، إلا أن هذه الإجابة شبه إجماعية، حيث حصلت على أعلى نسبة مئوية مقارنة بنسبة من أجابوا من الفئات الثلاث بأن اجتماعات المجالس تعقد في وقت متأخر عن الوقت المحدد في جدول الأعمال، ولعل هذه نتيجة إيجابية تبين مدى إدراك مديري المدارس لمسؤولياتهم تجاه تنفيذ مجالس الآباء والمعلمين، وحرصهم على وقت أولياء أمور الطلاب.

السؤال الرابع: ما مدى مناسبة الفترة الزمنية المحددة لوقت اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين؟

جدول رقم ٧. نتائج تكرارات الاستجابة ونسبتها المئوية لآراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول مدى مناسبة الفترة الزمنية المحددة لوقت اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين.

م	مدى مناسبة الفترة الزمنية المحددة لوقت اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين	المديرون ن = ٧٦ التكرار	النسبة ٪	المعلمون ن = ١٤٩ التكرار	النسبة ٪	أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦ التكرار	النسبة ٪	المجموع ن = ٣٤١ التكرار	النسبة ٪
١	مناسبة تسمح بمناقشة جميع المشكلات المدرجة في جدول الأعمال	٢٤	٣١,٦	٥٦	٣٧,٦	٤٣	٣٧,١	١٢٣	٣٦,١
٢	قصيرة وغير كافية لمناقشة المشكلات المدرجة في جدول الأعمال	٥١	٦٧,١	٧٢	٤٨,٣	٦٤	٥٥,٢	١٨٧	٥٤,٨
٣	طويلة جدًا وتسبب الملل	١	١,٣	٢١	١٤,١	٩	٧,٨	٣١	٩,١

يتضح من جدول رقم ٧ أن الغالبية من أفراد عينة البحث (٨ , ٥٤٪) يرون أن الفترة الزمنية المحددة لوقت اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين قصيرة وغير كافية لمناقشة المشكلات المدرجة في جدول الأعمال، كما حصل ذلك الرأي على أعلى نسبة مئوية لدى الفئات الثلاث مقارنة بالنسب المئوية للاستجابات الأخرى المدونة في الجدول. حيث بلغت نسبة استجابة المديرين (١ , ٦٧٪)، بينما أجاب المعلمون بنسبة (٣ , ٤٨٪)، وأولياء الأمور بنسبة (٢ , ٥٥٪). وربما يرجع ذلك — كما أشار أفراد الفئات الثلاث ضمن مقترحاتهم — إلى أن الوقت الذي تُعقد فيه اجتماعات المجالس بين صلاتي المغرب والعشاء غير كافٍ لمناقشة الموضوعات المدرجة في جدول الأعمال. وربما يرجع ذلك أيضًا إلى عدم مناسبة عدد الموضوعات المدرجة في جدول الأعمال والوقت المحدد للمجلس.

وبالنظر في جدول رقم ٧ يتبين أن نسبة (١ , ٣٦٪) من أفراد عينة البحث أجمعوا على مناسبة الفترة الزمنية المحددة لوقت اجتماعات المجلس، وأنها كافية لمناقشة الموضوعات المدرجة في جدول الأعمال، وبلغت نسبة كل فئة من الفئات الثلاث — المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب — على التوالي: (٦ , ٣١٪)، (٦ , ٣٧٪)، (١ , ٣٧٪)، وهذا يشير إلى أن بعض مديري المدارس يراعون — عند وضع جدول أعمال المجلس — الموازنة بين الوقت المخصص في جدول الأعمال والموضوعات المدرجة في الجدول. أما نسبة من أجاب بأن اجتماعات المجلس طويلة وتدعو إلى الملل فهي نسبة ضئيلة جدًا ليست ذات قيمة لاستجابات الفئات الثلاث.

السؤال الخامس: متى يُبَلَّغ أولياء أمور الطلاب بموعد انعقاد المجلس؟

يتضح من جدول رقم ٨ أن أغلب المدارس تقدر ظروف أولياء أمور الطلاب لما لديهم من مسؤوليات، فتقوم بإبلاغهم بموعد انعقاد المجلس قبل الاجتماع بوقت كاف (أسبوع)، حيث أجمع (٧ , ٧٧٪) من أفراد عينة البحث على ذلك الرأي، وقد اختلفت النسب المئوية لكل فئة من الفئات الثلاث، حيث بلغت نسبة استجابة المديرين (٥ , ٨٩٪)، بينما أجاب المعلمون بنسبة (٢ , ٧٩٪)، وأولياء الأمور بنسبة (١ , ٦٨٪). وبمقارنة هذه النسب بنسب من أجابوا بأن مدارسهم تبلغهم بوقت انعقاد المجلس بوقت غير كاف (يوم واحد) يلاحظ أنها تشكل أكبر نسبة، ولعل هذه النتيجة الإيجابية تبين حرص مديري المدارس على حضور أولياء الأمور لمجالس الآباء والمعلمين بحيث يتيحون لهم فرصة كافية للتنسيق بين مسؤولياتهم وبين موعد عقد الاجتماع.

جدول رقم ٨ . نتائج تكرارات الاستجابة ونسبتها المئوية لآراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول وقت تبليغ أولياء الأمور بموعد انعقاد المجلس.

م	وقت تبليغ أولياء الأمور بموعد انعقاد المجلس	المديرون ن = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		المجموع ن = ٣٤١	
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
١	يبلغ أولياء الأمور بمدة غير كافية (يوم واحد مثلاً)	٨	١٠,٥	٣١	٢٠,٨	٣٧	٣١,٩	٧٦	٢٢,٣
٢	يبلغ أولياء الأمور بمدة كافية (أسبوع مثلاً)	٦٨	٨٩,٥	١١٨	٧٩,٢	٧٩	٦٨,١	٢٦٥	٧٧,٧

وبالنظر في جدول رقم ٨ يلاحظ أن نسبة لا بأس بها من أولياء الأمور بلغت (٣١,٩٪) يرون أن مدارسهم تبلغهم بموعد عقد الاجتماع بوقت غير كافٍ. وربما يرجع ذلك إلى عدم وعي بعض مديري المدارس بأهمية حضور أولياء الأمور ومشاركتهم في تلك المجالس.

السؤال السادس: ما الأساليب التي تتبعها المدرسة عند إخطار أولياء الأمور بموعد انعقاد المجلس؟

يتضح من جدول رقم ٩ أن الأسلوب المتبع في أغلب المدارس لإخطار أولياء أمور الطلاب بموعد عقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين رسالة باليد مع الطالب، حيث أجمع (٨١,٨٪) من أفراد العينة على ذلك، وأن هناك تقاربًا في النسب المئوية للفئات الثلاث في ذلك الرأي، حيث بلغت نسبة استجابة المديرين (٨٦,٨٪)، بينما أجاب المعلمون بنسبة (٨٠,٥٪)، وأولياء الأمور (٨٠,٢٪). وهذا يدل على أن هذه الإجابة شبه إجماعية، حيث حصل هذا الأسلوب على أعلى نسبة مئوية مقارنة بالنسب المئوية للأساليب الأخرى المدونة بالجدول. وربما يرجع ذلك إلى ثقة مديري المدارس بالطلاب، كما قد يرجع ذلك أيضًا لسبب سرعة هذه الطريقة وسهولة استعمالها. إلا أن هذا الأسلوب قد يكون له تأثيره السلبي على سير اجتماعات الآباء والمعلمين، فقد يعبث بعض الطلاب بتلك الرسالة أو يخفيها عن ولي أمره.

جدول رقم ٩. نتائج تكرارات الاستجابة ونسبتها المئوية لآراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول الأساليب المتبعة في إخطار أولياء الأمور بموعد عقد المجلس.

م	الأساليب المتبعة في إخطار أولياء الأمور بموعد عقد المجلس	المديرون ن = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		المجموع ن = ٣٤١	
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
١	اتصال هاتفي مباشر لولي الأمر	٨	١٠,٥	٢٥	١٦,٨	١٩	١٦,٤	٥٢	١٥,٢
٢	رسالة بريدية	٢	٢,٦	٣	٢,٠	٤	٣,٤	٩	٢,٦
٣	رسالة باليد مع الطالب	٦٦	٨٦,٨	١٢٠	٨٠,٥	٩٣	٨٠,٢	٢٦٩	٨١,٨
٤	الإعلان في لوحة الإعلان بالمدرسة	–	–	١	٠,٧	–	–	١	٠,٣
٥	الإعلان في الإذاعة المدرسية	–	–	–	–	–	–	–	–

وبالنظر في جدول رقم ٩ يتبين أن أسلوب الاتصال بالهاتف، وأسلوب الرسالة البريدية، لولي الأمر لم تحظ أي منهما بنسب مئوية ذات قيمة مقارنة بنسبة أسلوب تسليم الرسالة باليد مع الطالب بالنسبة لاستجابات الفئات الثلاث. وهذا يشير إلى أن الطرق المباشرة في الاتصال بولي أمر الطالب غير منتشرة في مدارس المدينة المنورة، مما قد يقلل من حضور أولياء الأمور ومشاركتهم في تلك المجالس.

السؤال السابع: أين تعقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين؟

يتضح من جدول رقم ١٠ أن الغالبية من أفراد عينة البحث يرون أن اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين تعقد في فناء المدرسة، حيث أجمع (٤٤,٩٪) من أفراد العينة على ذلك الرأي، وقد اختلفت النسب المئوية لكل فئة من الفئات الثلاث، حيث بلغت نسبة استجابة المديرين (٣٥,٥٪)، بينما أجاب المعلمون بنسبة (٤٨,٣٪)، وأولياء الأمور بنسبة (٤٦,٦٪)، وتشكل هذه النسب أعلى النسب مقارنة بالنسب المئوية الأخرى لأماكن عقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين المدونة بالجدول. وربما يرجع ذلك إلى طبيعة المباني المدرسية، سواء كانت مبانٍ حكومية أو مستأجرة، فهي لا تستوفي المواصفات التربوية النموذجية من حيث توافر مكان خاص لاجتماعات مجالس الآباء والمعلمين مهيأ من جميع

جدول رقم ١٠ . نتائج تكرارات الاستجابة ونسبتها المئوية لآراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول المكان الذي تعقد فيه مجالس الآباء والمعلمين.

م	مكان انعقاد اجتماعات المجلس	المديرون ن = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		المجموع ن = ٣٤١	
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
١	قاعة خاصة لاجتماعات مجالس الآباء والمعلمين مهيأة من حيث التهوية والإضاءة والمقاعد	٢٢	٢٨,٩	٣٨	٢٥,٥	١٩	١٦,٤	٧٩	٢٣,٢
٢	حجرة مدير المدرسة	٤	٥,٣	٦	٤,٠	١١	٩,٥	٢١	٦,٢
٣	حجرة المعلمين	٧	٩,٢	١١	٧,٤	٩	٧,٨	٢٧	٧,٩
٤	فصل من الفصول المدرسية	١٢	١٥,٨	٢١	١٤,١	١٨	١٥,٥	٥١	١٥,٠
٥	فناء المدرسة	٢٧	٣٥,٥	٧٢	٤٨,٣	٥٤	٤٦,٦	١٥٣	٤٤,٩
٦	أماكن أخرى اذكرها من فضلك								
	ا ـ الشارع	٢	٢,٦	ـ	ـ	٢	١,٧	٤	١,٢
	ب ـ السطح	٢	٢,٦	١	٠,٧	٣	٢,٦	٦	١,٨

النواحي : التهوية، والإضاءة، والمقاعد الكافية للأعضاء، مما يؤدي إلى إضفاء الجو النفسي المريح . كما قد يرجع ذلك أيضًا إلى عدم استخدام بعض مديري المدارس للمرافق المدرسية في المباني الحكومية .

وبالنظر في جدول رقم ١٠ يتبين أن نسبة (٢٨,٩٪) من المديرين أشاروا إلى أن مدارسهم تعقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في قاعة خاصة باجتماعات المجلس مهيأة من حيث التهوية والإضاءة. كما أن نسبة من المعلمين وأولياء الأمور بلغت على التوالي : (٢٥,٥٪)، (١٦,٤٪) يؤكدون ذلك .

أما بقية الخيارات المدونة في الجدول والأماكن الأخرى التي ذكرها المستجيبون، أي الشارع والسطح، فلم تحظ بنسب مئوية ذات قيمة بالنسبة لاستجابات الفئات الثلاث يمكن الاستشهاد بها.

السؤال الثامن: من يجتمع بأولياء أمور الطلاب لمناقشة ملاحظاتهم عن أبنائهم؟

جدول رقم ١١. نتائج تكرارات الاستجابة ونسبتها المئوية لآراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول الأعضاء الذين يجتمع بهم أولياء الأمور لمناقشة ملاحظاتهم عن أبنائهم.

م	الأعضاء الذين يجتمع بهم أولياء الأمور	المديرون ن = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		المجموع ن = ٣٤١	
		التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
١	مدير المدرسة	١	١,٣	٤	٢,٧	٨	٦,٩	١٣	٣,١٨
٢	وكيل المدرسة	–	–	٢	١,٣	–	–	٢	٠,٦
٣	المعلمون	٣	٣,٩	٦	٤,٠	١٥	١٢,٩	٢٤	٧,٠
٤	المرشد الطلابي	١٠	١٣,٢	٢٨	١٨,٨	١٠	٨,٦	٤٨	١٤,١
٥	كل الأعضاء السابق ذكرهم	٦٢	٨١,٦	١٠٩	٧٣,٢	٨٣	٧١,٦	٢٥٤	٧٤,٥

يتضح من جدول رقم ١١ أن أولياء أمور الطلاب يجتمعون في مجالس الآباء والمعلمين مع كل الأعضاء العاملين في المدرسة: المدير، والوكيل، والمعلمين، والمرشد الطلابي. حيث أجمع (٧٤,٥٪) من أفراد العينة على ذلك الرأي، وقد اختلفت النسب المئوية لكل فئة من الفئات الثلاث، حيث بلغت نسبة استجابة المديرين (٨١,٦٪)، بينما أجاب المعلمون بنسبة (٧٣,٢٪)، وأولياء الأمور بنسبة (٧١,٦٪). وهذه الإجابة شبه إجماعية على ذلك الرأي حيث حصلت على أعلى نسبة مئوية مقارنة بالنسب المئوية للاستجابات الأخرى المدونة في الجدول.

ويتضح من جدول رقم ١١ أن اجتماع أولياء الأمور مع المدير أو الوكيل أو المعلمين أو مرشد الطلاب كل على حدة لم تحظ بنسب مئوية ذات قيمة بالنسبة لاستجابات الفئات الثلاث . ولعل هذه النتيجة الإيجابية تدل على حرص ووعي مديري المدارس بأهمية مشاركة كل الأعضاء العاملين في المدرسة في مجالس الآباء والمعلمين ، مما يساعد على تحقيق الفاعلية بين العناصر المشاركة في المجلس ، فيؤدي إلى قيام العملية التعليمية بدورها على أكمل وجه لأن التربية مسؤولية مشتركة بين كل العناصر المشاركة في المجلس .

السؤال التاسع : ما الموضوعات التي تناقش في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين؟

جدول رقم ١٢ . نتائج تكرارات الاستجابة ونسبتها المئوية لآراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول الموضوعات التي تناقش في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين .

م	الموضوعات التي تناقش في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين	المديرون ن = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		المجموع ن = ٣٤١	
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
١	المستوى التحصيلي للطلاب	٥٥	٧٢,٤	٧٤	٤٩,٧	٦٠	٥١,٧	١٨٩	٥٥,٤
٢	المشكلات السلوكية للطلاب مثل الهروب من المدرسة والتدخين	—	—	١	٠,٧	١	٠,٩	٢	٢,١
٣	المشكلات النفسية مثل الخوف والخجل	—	—	—	—	—	—	—	—
٤	المشكلات الاقتصادية	—	—	—	—	—	—	—	—
٥	المشكلات الاجتماعية	—	—	—	—	—	—	—	—
٦	مشكلات المناهج الدراسية	—	—	٣	٢,٠	١	٠,٩	٤	١,٢
٧	جميع الموضوعات السابق ذكرها	١٨	٢٣,٧	٦٤	٤٣,٠	٥١	٤٤,٠	١٣٣	٣٩,٠
٨	تقتصر على الاستماع لبرنامج ترفيهي	٣	٣,٩	٤	٢,٧	١	٠,٩	٨	٢,٣

يتضح من جدول رقم ١٢ أن الغالبية من أفراد عينة البحث يرون أن الموضوعات التي تناقش في مجالس الآباء والمعلمين تركز على المستوى التحصيلي للطلاب، حيث أجمع (٥٥,٤٪) من أفراد عينة البحث على ذلك الرأي، وقد اختلفت النسب المئوية لكل فئة من الفئات الثلاث، حيث بلغت استجابة المديرين (٧٢,٤٪)، بينما أجاب المعلمون بنسبة (٤٩,٧٪)، وأولياء الأمور بنسبة (٥١,٧٪)، وهي أعلى النسب مقارنة بنسب الموضوعات الأخرى المدونة في الجدول. وربما يرجع ذلك إلى الاعتقاد أن دور المدرسة في المجتمع يقتصر على الاهتمام بالمستوى التحصيلي للطلاب، ولا شك أن هذا قصور في فهم وظيفة المدرسة، فهي مسؤولة عن الارتقاء بسلوك الطلاب، وتنمية مواهبهم وقدراتهم، وحل مشكلاتهم باختلاف أنواعها.

وبالنظر في جدول رقم ١٢ يتبين أن نسبة (٣٩,٠٪) من أفراد عينة البحث يرون أن مدارسهم تناقش موضوعات متعددة في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين تتعلق بالمستوى التحصيلي، والمشكلات السلوكية، والنفسية، والاقتصادية، والاجتماعية للطلاب، ومشكلات المناهج، وبلغت نسبة كل فئة من الفئات الثلاث: المديرين، والمعلمين، وأولياء الأمور على التوالي (٢٣,٧٪)، (٤٣,٠٪)، (٤٤,٠٪). وبمقارنة النسب المئوية للفئات الثلاث يتضح أن المعلمين وأولياء الأمور استجابوا بنسبة أكبر من المديرين. إلا أن هذه النتيجة الإيجابية تشير إلى وعي بعض مديري المدارس بدور مجالس الآباء والمعلمين، وأن مسؤولية المدرسة لا تقتصر على التحصيل الدراسي للطلاب فحسب، بل تشمل الاهتمام بالمشكلات السلوكية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية ومشكلات المناهج لمساعدة الطالب على التكيف مع نفسه وزملائه في المدرسة ومع أسرته ومجتمعه.

السؤال العاشر: ما الطريقة التي تناقش بها موضوعات مجالس الآباء والمعلمين؟

يتضح من جدول رقم ١٣ أن (٥٢,٢٪) من أفراد عينة البحث يرون أنه تتم مناقشة موضوعات مجالس الآباء مع رواد الفصول، كل رائد مع أولياء أمور طلابه على حدة، وقد اختلفت النسب المئوية لكل فئة من الفئات الثلاث، حيث بلغت نسبة استجابة المديرين (٤٨,٧٪)، بينما أجاب المعلمون بنسبة (٥١,٧٪)، وأولياء الأمور بنسبة ٥٥,٢٪). وربما يرجع حصول هذه الطريقة على أعلى نسبة مئوية إلى أن رواد الفصول أكثر التقاءً واحتكاكًا بالطلاب، وبالتالي فهم أكثر معرفة بمشكلاتهم ومستواهم التحصيلي مما يجعلهم يستطيعون -

مناقشة مشكلات الطلاب مع أوليائهم مناقشة موضوعية مع إيجاد الحلول المناسبة لها بأيسر الطرق .

وبالنظر في جدول رقم ١٣ يتبين أن نسبة (٤٨,٧٪) من المديرين ، و (٤١,٦٪) من المعلمين ، و (٤١,٤٪) من أولياء الأمور يرون أنه تتم مناقشة موضوعات مجالس الآباء من قبل الحاضرين جميعهم في مجموعة واحدة . بينما لم تحظ طريقة تقسيم الحضور إلى مجموعات صغيرة لمناقشة موضوعات المجلس بنسبة مئوية ذات قيمة بالنسبة لاستجابات الفئات الثلاث .

جدول رقم ١٣ . نتائج تكرارات الاستجابة ونسبتها المئوية لأراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول الطريقة التي تناقش بها موضوعات المجلس .

م	الطريقة التي تناقش بها موضوعات المجلس	المديرون ن = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		المجموع ن = ٣٤١	
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
١	من قبل الحاضرين كلهم في مجموعة واحدة	٣٧	٤٨,٧	٦٢	٤١,٦	٤٨	٤١,٤	١٤٧	٤٣,١
٢	بعد تقسيم الحضور إلى مجموعات صغيرة	٢	٢,٦	١٠	٦,٧	٤	٣,٤	١٦	٤,٧
٣	مع رواد الفصول ، كل رائد مع أولياء أمور طلابه	٣٧	٤٨,٧	٧٧	٥١,٧	٦٤	٥٥,٢	١٧٨	٥٢,٢

السؤال الحادي عشر : ما طريقة اتخاذ القرار داخل المجلس؟

يتضح من جدول رقم ١٤ أنه يتم اتخاذ القرارات داخل المجلس عن طريق التشاور ، حيث أجمع (٧٨,٩٪) من أفراد العينة على ذلك الرأي ، وقد اختلفت النسب المئوية لكل فئة من الفئات الثلاث ، حيث بلغت نسبة استجابة المديرين (٩٠,٨٪) ، بينما أجاب المعلمون بنسبة (٧٨,٥٪) ، وأولياء الأمور بنسبة (٧١,٦٪) . وبمقارنة النسب المئوية

جدول رقم ١٤ . نتائج تكرارات الاستجابة ونسبتها المئوية لآراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول طريقة اتخاذ القرارات داخل المجلس.

م	طريقة اتخاذ القرار داخل المجلس	المديرون ن = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		المجموع ن = ٣٤١	
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
١	التشاور بحيث يشترك الجميع في المناقشة وإبداء الرأي	٦٩	٩٠,٨	١١٧	٧٨,٥	٨٣	٧١,٦	٢٦٩	٧٨,٩
٢	التسلط حيث تفرض اراء رئيس المجلس	١	١,٣	٣	٢,٠	٢	١,٧	٦	١,٨
٣	القرارات تكون موضوعة مسبقًا وما على الأعضاء إلا أن يوافقوا عليـــها	٦	٧,٩	٢٩	١٩,٥	٣١	٢٦,٧	٦٦	١٩,٤

للفئات الثلاث يتبين أن المديرين قد استجابوا بنسبة أكبر من المعلمين وأولياء الأمور، وقد يرجع ذلك إلى مبالغة المديرين في تقدير ذواتهم للظهور بأفضل صورة ممكنة لإحساسهم بمسؤوليتهم عن مجالس الآباء والمعلمين، إلا أن هذه الإجابة شبه إجماعية على أن القرارات تتخذ عن طريق التشاور، حيث حصلت هذه الطريقة على أعلى نسبة مئوية مقارنة بالنسبة المئوية للاستجابات الأخرى المدونة بالجدول. ولعل هذه النتيجة الإيجابية تبين أن جانب الاهتمام بالجوانب الإنسانية ليس غائباً عن أذهان المديرين، وأنهم يدركون أهمية الشورى في قيادة اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين وفاعليتها، فالتفكير الجماعي يلقي الضوء على أبعاد المشكلة من وجهات نظر مختلفة، ويمهد لاتخاذ قرار سليم.

وبالنظر في جدول رقم ١٤ يلاحظ أن نسبة لا بأس بها (٢٦,٧٪) من أولياء الأمور يرون أن القـرارات في اجتـماعات مجالس الآباء والمعلمين تكون موضوعة مسبقًا وما على الأعضـاء إلا أن يوافقوا عليها، بينما لم تحظ هذه الطريقة بنسبة مئوية ذات قيمة بالنسبة

للمديرين والمعلمين، وأن أسلوب التسلط في اتخاذ القرارات لم يحظ بنسبة مئوية ذات قيمة بالنسبة لاستجابات الفئات الثلاث.

السؤال الثاني عشر: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء كل من المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول أسلوب معاملة أولياء الأمور عند حضورهم مجالس الآباء والمعلمين؟

يتضح من جدول رقم ١٥ أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء الأمور حول أسلوب التعامل مع أولياء الأمور عند حضور المجلس. وباستخدام اختبار شيفيه تبين أن هذه الفروق لصالح المديرين، وهذا يشير إلى أن المديرين يرون أن العاملين بالمدرسة يستخدمون أسلوب العلاقات الإنسانية في تعاملهم مع أولياء الأمور بدرجة أكبر مما يرى المعلمون وأولياء الأمور. كما أن اختبار شيفيه لم يُظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين وأولياء الأمور حول أسلوب التعامل مع أولياء الأمور، مما يشير إلى أن المعلمين وأولياء الأمور متفقون على أن أسلوب التعامل دون المستوى المطلوب.

السؤال الثالث عشر: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء كل من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور حول متابعة المدرسة لما يُتخذ من قرارات وتوصيات داخل المجلس؟

يتضح من جدول رقم ١٦ أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٣، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء الأمور حول مدى متابعة المدرسة لما يتخذ من قرارات وتوصيات داخل المجلس. وباستخدام اختبار شيفيه تبين أن هذه الفروق لصالح المديرين، وهذا يشير إلى أن المديرين يرون أنه تتم متابعة القرارت المتخذة داخل المجلس بدرجة أكبر مما يرى المعلمون وأولياء الأمور حول مدى متابعة المدرسة لما يتخذ من قرارات داخل الملجس. مما يشير إلى أن المعلمين وأولياء الأمور متفقون على أن القرارات التي تتخذ داخل المجلس لا يتم متابعتها للتأكد من تنفيذها في الواقع العملي.

جدول رقم ١٥ . نتائج اختبار (ف) لدلالة الفروق بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول أسلوب التعامل مع أولياء الأمور عند حضورهم المجلس.

المجـــال	المديرون ن = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلية	مستوى الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
أسلوب معاملة أولياء الأمور عند حضورهم المجلس	٤,٥٦ *	٠,٧	٤,١٤	٠,٨١	٤,٢٥	٠,٨٢	٠,٧٥٥	٠,٠٠١	دالة

* الدلالة الإحصائية لاختبار شيفيه.

جدول رقم ١٦ . نتائج اختبار (ف) لدلالة الفروق بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول مدى متابعة المدرسة لما يتخذ من توصيات داخل المجلس.

المجال	المديرون ن = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلية	مستوى الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مدى متابعة المدرسة لما يتخذ من قرارات وتوصيات داخل المجلس	٣,٨٠(*)	٠,٨٦	٣,٣٧	٠,٨٨	٣,٣٨	١,٠٥	٥,٣	٠,٠٠٣	دالة

* الدلالة الإحصائية لاختبار شيفيه.

السؤال الرابع عشر: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء كل من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور حول مدى تحقيق مجالس الآباء والمعلمين لأهدافها؟

يتضح من جدول رقم ١٧ أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٢٦، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء الأمور حول مدى تحقيق مجالس الآباء والمعلمين لأهدافها. وباستخدام اختبار شيفيه تبين أن هذه الفروق لصالح المديرين، مما يشير إلى أن المديرين يرون أن مجالس الآباء والمعلمين تحقق أهدافها بدرجة أكبر مما يرى المعلمون وأولياء الأمور. كما أن اختبار شيفيه لم يُظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين وأولياء الأمور حول مدى تحقيق المجالس لأهدافها مما يشير إلى أن المعلمين وأولياء الأمور متفقون على أن مجالس الآباء والمعلمين لا تحقق أهدافها بصورة كاملة.

السؤال الخامس عشر: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء كل من المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول مدى خدمة مجالس الآباء والمعلمين للطلاب؟

يتضح من جدول رقم ١٨ أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٣، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء الأمور حول مدى خدمة مجالس الآباء والمعلمين للطلاب. وباستخدام اختبار شيفيه تبين أن هذه الفروق لصالح المديرين. وهذا يشير إلى أن المديرين يرون أن مجالس الآباء والمعلمين تسهم في خدمة الطلاب بدرجة أكبر مما يرى المعلمون وأولياء الأمور. كما أن اختبار شيفيه لم يُظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين وأولياء الأمور حول مدى خدمة مجالس الآباء للطلاب. مما يشير إلى أن المعلمين وأولياء الأمور متفقون على أن مجالس الآباء والمعلمين لا تسهم في خدمة الطالب على الوجه الأكمل.

جدول رقم ١٧ . نتائج اختبار (ف) لدلالة الفروق بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول مدى تحقيق مجالس الآباء والمعلمين لأهدافها . لأهدافها.

المجـــال	المديرون ن = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلية	مستوى الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مدى تحقيق مجالس الآباء والمعلمين لأهدافها	٣,٨٥(*)	٠,٧٣	٣,٥٤	٠,٨٧	٣,٥٨	٠,٨٧	٣,٦٩	٠,٠٢٦	دالـة

* الدلالة الإحصائية لاختبار شيفيه .

جدول رقم ١٨ . نتائج اختبار (ف) لدلالة الفروق بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول مدى خدمة مجالس الآباء والمعلمين للطلاب .

المجـــال	المديرون ن = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلية	مستوى الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مدى خدمة مجالس الآباء والمعلمين للطلاب	٣,٦٩(*)	٠,٩٠	٣,٢٥	٠,٩٣	٣,٢٩	١,٠١	٥,٨٣	٠,٠٠٣	دالـة

* الدلالة الإحصائية لاختبار شيفيه .

السؤال السادس عشر: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء كل من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور حول مدى خدمة مجالس الآباء والمعلمين للبيئة المحيطة؟

يتضح من جدول رقم ١٩ أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء الأمور حول مدى خدمة مجالس الآباء والمعلمين للبيئة المحيطة. وباستخدام اختبار شيفيه تبين أن الفروق لصالح المديرين. وهذا يشير إلى أن المديرين يرون أن مجالس الآباء والمعلمين تسهم في خدمة البيئة المحيطة بدرجة أكبر مما يرى المعلمون وأولياء الأمور. كما أن اختبار شيفيه لم يُظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين وأولياء الأمور حول مدى خدمة المجالس للبيئة المحيطة، مما يشير إلى أن المعلمين وأولياء الأمور متفقون على أن مجالس الآباء والمعلمين لا تسهم في خدمة البيئة بشكل كبير.

السؤال السابع عشر: ما مقترحات المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب لتطوير مجالس الآباء والمعلمين؟

يتضح من جدول رقم ٢٠ أن أهم مقترحات المديرين لتطوير مجالس الآباء والمعلمين نشر الوعي بين أولياء الأمور بأهمية وأهداف اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين، وحصل على نسبة (٩٦,١٪)، يليه تجاوب أولياء الأمور مع المدرسة ومشاركتهم الفعلية في اجتماعات المجلس بنسبة (٨٦,٨٪)، ثم وجود مكان خاص لاجتماعات مجالس الآباء والمعلمين مهيأ من حيث المساحة والتهوية والإضاءة والمقاعد بنسبة (٦٠,٥٪)، بينما حصل الاقتراح الخاص بتغيير موعد عقد اجتماعات المجلس لتكون عصرًا على أقل نسبة مئوية (١٣,٢٪).

جدول رقم ١٩ . نتائج اختبار (ف) لدلالة الفروق بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول مدى خدمة مجالس الآباء والمعلمين للبيئة المحيطة .

المجـــال	المديرون ن = ٧٦		المعلمون ن = ١٤٩		أولياء أمور الطلاب ن = ١١٦		قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلية	مستوى الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مدى خدمة مجالس الآباء والمعلمين للبيئة المحيطة	٣,٥٤(*)	٠,٦٤	٣,٠٥	٠,٧٣	٣,١١	٠,٨٠	٦,٨٠	٠,٠٠١	دالـة

* الدلالة الإحصائية لاختبار شيفيه .

جدول رقم ٢٠ . نتائج التكرارات ونسبتها المئوية لاقتراحات المديرين لتطوير مجالس الآباء والمعلمين مرتبة ترتيبًا تنازليًا .

م	الاقتـــــراحـــــات	المديرون ن = ٧٦ التكرار	النسبة المئوية
١	نشر الوعي بين أولياء الأمور بأهمية وأهداف اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين	٧٣	٪٩٦,١
٢	تجاوب أولياء الأمور مع المدرسة ومشاركتهم الفعلية في اجتماعات المجلس	٦٦	٪٨٦,٨
٣	وجود مكان خاص لاجتماعات مجالس الآباء والمعلمين مهيأ من حيث المساحة والتهوية والإضاءة والمقاعد	٤٦	٪٦٠,٥
٤	الابتعاد عن الشكلية عند عقد اجتماعات المجلس والاهتمام بالجوهر وحل المشكلات	٢٧	٪٣٥,٥
٥	أن تكون هناك حوافز مادية ومعنوية للأعضاء المنتجين في المجلس	٢٢	٪٢٨,٩
٦	متابعة قرارات المجلس وتوصياته بجدية	١٨	٪٢٣,٧
٧	تغيير موعد عقد اجتماعات المجلس ليكون عصرًا	١٠	٪١٣,٢

يتضح من جدول رقم ٢١ أن أهم مقترحات المعلمين لتطوير مجالس الآباء والمعلمين التوعية بقيمة وأهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه مجالس الآباء والمعلمين عن طريق الإذاعة والتلفاز والنشرات، حيث حصل على أعلى نسبة مئوية (٥٣,٧٪)، يليه الإكثار من عقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين لتأكيد الصلة بين المدرسة والبيت لتكون اجتماعات المجلس شهرية بنسبة (٤٨,٣٪)، بينما حصل الاقتراح الخاص بمتابعة المقررات والتوصيات الصادرة من المجلس على أقل نسبة مئوية (١٤,٤٪).

جدول رقم ٢١ . نتائج التكرارات ونسبتها المئوية لاقتراحات المعلمين لتطوير مجالس الآباء والمعلمين مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

م	الاقتـــــراحـــــات	المعلمون ن = ١٤٩ التكرار	النسبة المئوية
١	التوعية بقيمة وأهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه مجالس الآباء والمعلمين وذلك عن طريق الإذاعة والتلفاز والنشرات	٨٠	٥٣,٧٪
٢	الإكثار من عقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين لتأكيد الصلة بين المدرسة والبيت بحيث تكون اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين شهرية	٧٢	٤٨,٣٪
٣	استحداث جائزة لولي الأمر الذي يكون على صلة دائمة بالمدرسة	٥٦	٣٧,٦٪
٤	أن تركز مجالس الآباء والمعلمين على حل مشكلات الطلاب وتبتعد عن الشكليات	٤٧	٣١,٥٪
٥	توفير مكان مناسب لاجتماعات مجالس الآباء والمعلمين خاصة في المباني المستأجرة	٤٣	٢٨,٩٪
٦	تغيير موعد عقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين بين صلاتي المغرب والعشاء وعقدها بعد العصر ليتسع الوقت لمناقشة موضوعات المجلس	٣٠	٢٠,٨٪
٧	أن يكون اجتماع مجلس الآباء والمعلمين لكل سنة دراسية على حدة في يوم منفصل عن السنوات الدراسية الأخرى مما يسهل اندماج المجموعة وعملية الحوار والنقاش	٢٥	١٦,٨٪
٨	أن يعد جدول أعمال سابق للموضوعات التي تناقش في اجتماعات المجلس	٢٣	١٥,١٪
٩	متابعة القرارات والتوصيات الصادرة عن المجلس	٢٠	١٤,٤٪

يتضح من جدول رقم ٢٢ أن أهم اقتراحات أولياء أمور الطلاب لتطوير مجالس الآباء والمعلمين تكريم أولياء أمور الطلاب الذين لهم دور بارز في فعالية مجالس الآباء والمعلمين حيث حصل على أعلى نسبة مئوية (٨٥,٣٪)، يليه تزويد أولياء الأمور بنشرات توضح أهمية وأهداف مجالس الآباء والمعلمين والاستفادة من قنوات الاتصال الجماهيري: الإذاعة والتلفاز لإكساب أهمية إعلامية لمجالس الآباء والمعلمين يوضح من خلالها الدور البارز لتلك المجالس في العمل التربوي بنسبة (٧٥,٩٪). ثم الإكثار من عقد اجتماعات

جدول رقم ٢٢ . نتائج التكرارات ونسبتها المئوية لاقتراحات أولياء الأمور لتطوير مجالس الآباء والمعلمين مرتبة ترتيبًا تنازليًا .

م	الاقتراحات	أولياء الأمور ن = ١١٦	
		التكرار	النسبة المئوية
١	تكريم أولياء أمور الطلاب الذين لهم دور بارز في فعالية مجالس الآباء والمعلمين	٩٩	٨٥,٣٪
٢	تزويد أولياء الأمور بنشرات توضح أهمية وأهداف مجالس الآباء والمعلمين، والاستفادة من قنوات الاتصال الجماهيري : الإذاعة والتلفاز لإكساب أهمية إعلامية لمجالس الآباء والمعلمين يوضح من خلالها الدور البارز لتلك المجالس في العمل التربوي	٨٨	٧٥,٩٪
٣	الإكثار من عقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين لتكون دورية وبصورة منتظمة كل شهرين	٨٣	٧١,٦٪
٤	تغيير موعد عقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين حيث تعقد دائمًا بين صلاتي المغرب والعشاء وهذه الفترة غير كافية لمناقشة الموضوعات المدرجة في جدول الأعمال بحيث يكون موعد عقدها عصرًا	٧٩	٦٨,١٪
٥	تخصيص مكان مناسب لعقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين يستوعب أعداد أعضاء المجلس	٦٤	٥٥,٢٪
٦	حسن استقبال أولياء الأمور وذلك باستخدام كلمات الترحيب، وبشاشة الوجه	٥١	٤٤,٠٪
٧	أن تتضمن موضوعات مجالس الآباء والمعلمين توعية الآباء بكيفية متابعة دروس الأبناء وسلوكهم	٤٨	٤١,٤٪
٨	مناقشة مشكلات الطلاب مع أولياء الأمور مناقشة صريحة وموضوعية وإيجاد الحلول لها	٤٣	٣٧,١٪
٩	تنفيذ قرارات وتوصيات المجلس المتفق عليها في الواقع العملي	٣٥	٣٠,٢٪
١٠	اختيار أعضاء المجلس حسب معايير موضوعية مما يرقى بهم لفهم المشكلات المطروحة وإيجاد الحلول الناجحة لها	٣١	٢٦,٧٪

مجالس الآباء والمعلمين لتكون دورية وبصورة منتظمة كل شهرين بنسبة (٦, ٧١٪)، ثم تغيير موعد عقد اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين حيث إنها تعقد دائمًا بين صلاتي المغرب والعشاء، وهذه الفترة غير كافية لمناقشة الموضوعات المدرجة في جدول الأعمال ليكون موعد عقدها عصرًا بنسبة (١, ٦٨٪). وتخصيص مكان مناسب لعقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين يتسوعب أعداد أعضاء المجلس بنسبة (٢, ٥٥٪). بينما حصل الاقتراح الخاص باختيار أعضاء المجلس حسب معايير موضوعية مما يرقى بهم لفهم المشكلات المطروحة وإيجاد الحلول الناجحة لها على أقل نسبة مئوية (٧, ٢٦٪).

وبالنظر إلى مقترحات المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب المدونة في الجداول تحت أرقام ٢٠، ٢١، ٢٢ يلاحظ أنها تتفق مع ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، وهذا يزيد من مصداقية نتائج البحث.

ملخص البحث

في ضوء الهدف العام للبحث الحالي المتضمن التعرف على أهم جوانب القوة وجوانب الضعف في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بالمدينة المنورة من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب. تم إعداد استبانة تحتوي على (١٦) مجالاً وهي عدد مرات انعقاد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين، ووقت انعقادها، وعن انعقادها في وقتها المحدد في جدول الأعمال، ومدى مناسبة الفترة الزمنية المحددة لوقت اجتماع المجلس، ومتى يبلغ أولياء الأمور بموعد انعقاد المجلس، والأساليب التي تتبعها المدرسة عند إخطار أولياء الأمور بموعد انعقاد المجلس، والمكان الذي تعقد فيه اجتماعات المجلس، والأعضاء الذين يجتمعون بأولياء الأمور لمناقشة ملاحظاتهم عن أبنائهم، والموضوعات التي تناقش في المجلس، والطريقة التي تناقش بها موضوعات المجلس، وطريقة اتخاذ القرارات داخل المجلس، ومدى متابعة المدرسة لما يتخذ من قرارات، ومدى تحقيق المجالس لأهدافها، ومدى خدمتها للطالب، ومدى خدمتها للبيئة المحيطة، في نوعين من الأسئلة، الاختيار من متعدد، والأسئلة المغلقة. كما تضمنت الاستبانة سؤالاً يذكر فيه المتسجيب أهم مقترحاته لتطوير مجالس الآباء والمعلمين، تم التأكد من صدقها، طبقت على (٧٦) مديرًا ووكيلاً، و (١٤٩) معلمًا، و (١١٦) من أولياء أمور الطلاب في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين لعام ١٤١٤هـ. وتم تحليل البيانات باستخدام التكرارات والنسب

المئوية وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لمعرفة الفروق بين الآراء. تم تحليل بيانات البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للبحوث الاجتماعية SPSS بالحاسب الآلي في جامعة أم القرى بعد تفريغ البيانات على استمارة ترميز خاصة بالحاسب الآلي. وأبان البحث أن أهم جوانب القوة التي تتميز بها اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين تكمن في أن اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين تُعقد بعد الانتهاء من اليوم الدراسي (في المساء) مما يتيح للآباء حضورها، ويتم عقدها في الوقت (الساعة) المحدد لانعقادها في جدول الأعمال، الأمر الذي يدل على إدراك مديري المدارس لمسؤولياتهم تجاه تنفيذ مجالس الآباء والمعلمين، وأن أغلب المدارس تقدر ظروف أولياء أمور الطلاب فتقوم بإبلاغهم بموعد الانعقاد قبل الاجتماع بوقت كاف (أسبوع)، ويجتمع بأولياء أمور الطلاب لمناقشة ملاحظاتهم عن أبنائهم كل الأعضاء العاملين بالمدرسة (المدير، الوكيل، المعلمون، المرشد الطلابي) مما يساعد على تحقيق الفاعلية بين العناصر المشتركة في المجلس، ويتم اتخاذ القرارات داخل المجلس عن طريق التشاور وتبادل الرأي. أما أهم جوانب الضعف التي تتميز بها اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين فتتمثل في أن اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين تُعقد بصورة غير منتظمة مما يقلل الترابط بين المدرسة والبيت، وأن الفترة الزمنية المخصصة لاجتماعات مجالس الآباء والمعلمين قصيرة وغير كافية لمناقشة الموضوعات المدرجة في جدول الأعمال، وتركز اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في موضوعاتها على المستوى التحصيلي للطالب، كما يرى المعلمون وأولياء أمور الطلاب أن أسلوب التعامل مع أولياء الأمور عند حضورهم الاجتماع دون المستوى المطلوب، وأن القرارات المتخذة داخل المجلس لا يتم متابعتها للتأكد من تنفيذها في الواقع العملي عن طريق تشكيل اللجان، وأن مجالس الآباء والمعلمين لا تحقق أهدافها على الوجه المطلوب، ولا تسهم في خدمة الطالب أو البيئة المحلية بشكل كبير، إضافة إلى العديد من مقترحات المديرين وأولياء الأمور لتطوير مجالس الآباء والمعلمين.

التوصيـــات

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن التوصل إلى التوصيات التالية:

١ ـ أظهرت نتائج البحث أن نسبة (٥٥,٧٪) من أفراد عينة البحث يرون أن اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين تُعقد مرتين في السنة، بينما يرى نسبة (٣١,١٪) من

العينة أنها تعقد مرة واحدة في السنة، وهذا يؤكد أنها تعقد بصورة غير منتظمة مما يقلل من الترابط بين المدرسة والبيت. لذا يوصي الباحث بالإكثار من عقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين بحيث تعقد مرة كل شهرين وبمعدل أربع مرات خلال العام الدراسي لتوثيق العلاقة بين المدرسة والبيت. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق إثارة الوعي بأهمية وأهداف عقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين عن طريق النشرات وعقد المحاضرات العامة والندوات والإذاعة والتلفاز.

٢ - نظرًا لما أظهرته نتائج البحث من أن (٥٤,٨٪) من أفراد عينة البحث يرون أن الفترة الزمنية المخصصة لاجتماعات مجالس الآباء والمعلمين قصيرة وغير كافية لمناقشة الموضوعات المدرجة في جدول الأعمال، وأن اجتماعات المجلس تُعقد بين صلاتي المغرب والعشاء وهي فترة غير كافية. لذا يوصي الباحث بضرورة الإعداد الجيد لاجتماعات المجلس، وذلك باختيار الفترة الزمنية المناسبة لعقد الاجتماعات بحيث تكون كافية لمناقشة الموضوعات المدرجة في جدول الأعمال، وذلك عن طريق تغيير موعد عقد الاجتماع ليصبح بعد صلاة العصر إلى صلاة المغرب، أو بعد صلاة العشاء. كما ينبغي على مديري المدارس عند إعداد جدول أعمال الاجتماع أن يراعوا التوازن بين الفترة الزمنية المخصصة لعقد الاجتماع والموضوعات التي ستناقش في الاجتماع.

٣ - أوضحت نتائج البحث أن (٨١,٨٪) من أفراد عينة البحث أجمعوا على أنه يتم إبلاغ أولياء الأمور بموعد عقد الاجتماع عن طريق رسالة باليد مع الطالب. ولضمان إبلاغ ولي الأمر بموعد عقد الاجتماع يوصي الباحث باستخدام وسائل أخرى بالإضافة إلى الرسالة مثل الاتصال المباشر بولي الأمر بالهاتف.

٤ - أوضحت نتائج البحث أن (٤٤,٩٪) من أفراد عينة البحث أجمعوا على أن اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين تُعقد في فناء المدرسة. وهذا الأسلوب قد يؤدي إلى عدم توافر المناخ الجيد الذي يجب أن يسوده الجو النفسي المريح للآباء، فيتسبب ذلك في عزوفهم عن حضور المجالس. لذا يوصي الباحث بأن تضع وزارة المعارف في مخططاتها للمباني التي تنشئها إقامة قاعة خاصة باجتماعات مجالس الآباء والمعلمين، وتكون مهيأة من حيث الإضاءة والتهوية والمقاعد المريحة.

كما ينبغي على مديري المدارس توفير قاعة خاصة لاجتماعات مجلس الآباء والمعلمين

في المبـاني الحـالية الحكـومية والمستـأجرة، وذلك ضمن مرافق المدرسة وتهيئتها من حيث الإضاءة والتهوية والمقاعد.

٥ ـ أجمع (٥٥,٤٪) من أفراد عينة البحث على أن موضوعات اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين تركز على مناقشة المستوى التحصيلي للطلاب، وهذا يؤدي إلى أن يتخذ المجلس طابعًا شكليًا وروتينيًا. ولذا يوصي الباحث بضرورة تنوع موضوعات اجتماعات المجلس بحيث تتنـاول المستـوى التحصيلي، ومشكـلات الـطلاب بأنـواعها السلوكية، والاجتـماعية، والاقتصادية، وكذلك مشكلات المناهج الدراسية. ويتم ذلك من خلال توعية المديرين والمعلمين وأولياء الأمور بأن تنشئة الطالب مسؤولية مشتركة بين المدرسة والبيت.

٦ ـ أثبتت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المـديرين والمعلمـين وأولياء الأمور فيما يتعلق بأسلوب معاملة أولياء الأمور عند حضورهم المجلس، وأن هذه الفروق لصالح المديرين. لذا يوصي الباحث بضرورة استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية في التعامل مع أولياء الأمور عند حضورهم المجلس. وذلك عن طريق إشراك أولياء الأمور في أعمال المجلس، ومنحهم حرية النقاش والحوار، وحسن استقبالهم بالكلمات الترحيبية، وبشاشة الوجه. لأن ذلك من شأنه أن يترك أثرًا إيجابيًا في نفوس أولياء الأمور، ويجعلهم حريصين على مداومة الاتصال بالمدرسة.

٧ ـ أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء الأمور فيما يتعلق بمدى متابعة المدرسة لما يُتخذ من قرارات وتـوصياتـه داخـل المجلس، وأن هذه الفروق لصالح المديرين. لذا ينبغي متابعة قرارات المجلس وتوصياته للتـأكد من تنفيذها في الواقع العملي. وذلك عن طريق تشكيل لجان مشتركة من المعلمين وأولياء الأمور للإشراف على تنفيذ قرارات المجلس وتوصياته.

٨ ـ أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المـديرين والمعلمـين وأولياء الأمـور فيما يتعلق بمـدى تحقيق مجالس الآبـاء والمعلمـين لأهدافها. وكانت هذه الفروق لصالح المديرين. لذا يوصي الباحث بضرورة إصدار نشرات توضح أهداف اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين، وإصدار لائحة تنفيذية تعمل على ترجمة الأهداف إلى أعمال ملموسة.

٩ ـ أثبتت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء الأمور فيما يتعلق بمدى خدمة مجالس الآباء والمعلمين للطلاب، وأن هذه الفروق لصالح المديرين. لذا ينبغي أن تسهم مجالس الآباء والمعلمين في خدمة الطالب، وذلك عن طريق الاهتمام بكيفية شغل أوقات فراغ الطلاب، ورعاية المتفوقين، والمعوقين، وتنمية الهوايات والقدرات الخاصة لدى الطلاب، وعلاج الهروب والغياب والتأخر الدراسي كي يسهم ذلك في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للطالب.

١٠ ـ أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء الأمور فيما يتعلق بمدى خدمة مجالس الآباء والمعلمين للبيئة المحيطة، وأن هذه الفروق لصالح المديرين. لذا ينبغي أن تكون مجالس الآباء والمعلمين مركز إشعاع للبيئة المحيطة، بحيث لا يقتصر دورها على الطالب فقط، وإنما ينبغي أن تسهم في تقديم برامج دينية وتثقيفية وتربوية لأولياء الأمور، وتوعيتهم صحيًا، وإرشادهم لأساليب التربية الحديثة.

١١ ـ أجمع أفراد عينة البحث في مقترحاتهم على تكريم أولياء أمور الذين يسهمون بدور بارز في أعمال المجلس. لذا يوصي الباحث بتقديم جائزة مادية رمزية، أو جائزة تشجيعية معنوية كشهادة شكر وتقدير لأولياء الأمور الذين لهم دور كبير في مجالس الآباء والمعلمين، ويُفضل تكريمه مع تكريم إدارة التعليم للطلاب المتفوقين.

١٢ ـ يفضل الأخذ بمقترحات المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب لتطوير مجالس الآباء والمعلمين.

ملحق رقم ١. أسماء الأساتذة المشاركين في تحكيم صدق استبانة البحث.

م	الاسم	المرتبة	القسم التابع له
	جامعة الملك عبدالعزيز ـ كلية التربية بالمدينة المنورة		
١	د. أحمد إبراهيم أحمد	أستاذ مشارك	قسم التخطيط والإدارة التعليمية

تابع ملحق رقم ١ .

م	الاسم	المرتبة	القسم التابع له
	جامعة أم القرى بمكة المكرمة		
٢	أ . د . محمد محمود حسني	أستاذ	قسم التربية
٣	د . حسن مختار	أستاذ مشارك	قسم التربية
٤	د . هشام بكري حريري	أستاذ مشارك	قسم التربية
	جامعة الملك سعود بالرياض		
٥	أ . د . عبدالرحمن الصائغ	أستاذ	قسم التربية
٦	أ . د . محمد شحات الخطيب	أستاذ	قسم التربية
٧	د . سعد عبدالعزيز الراشد	أستاذ مشارك	عميد شئون المكتبات
٨	د . عبدالعزيز بابطين	أستاذ مشارك	قسم التربية
٩	د . علي سعد القرني	أستاذ مشارك	قسم التربية
	جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض		
١٠	أ . د . حسن عبدالمالك	أستاذ	قسم التربية
	جامعة قطر		
١١	د . شكري سيد أحمد	أستاذ مشارك	قسم المناهج وطرق التدريس
	جامعة المنصورة ـ جمهورية مصر العربية		
١٢	إسماعيل محمد دياب	أستاذ	قسم أصول التربية
	وزارة المعارف		
١٣	د . عبدالخالق خلف	مدير عام البحوث التربوية بوزارة المعارف	
١٤	د . علي القرني	مشرف على وحدة القياس بإدارة البحوث التربوية	
١٥	محمد سعد العصيمي	مدير عام توجيه الطلاب وإرشادهم بالوزارة	

ملحق رقم ٢ .

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرم مدير المدرسة
المكرم وكيل المدرسة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسعدني أن تكون أحد الزملاء المختارين للإسهام في الدراسة التي أعدها تحت عنوان «**دراسة تقويمية لمجالس الآباء والمعلمين في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين في المدينة المنورة**.»، التي تهدف إلى التعرف على إيجابيات وسلبيات مجالس الآباء والمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب بغية تقديم بعض التوصيات اللازمة لتحسين واقع مجالس الآباء والمعلمين كي يتسنى لها تأدية دورها المتوقع أن تقوم به .

وبحكم عملك في مجال الإدارة المدرسية (مدير أو وكيل) مدة لا تقل عن سنة ، فإنَّ لديك تصورًا عن واقع هذه المجالس . ويأمل الباحث تعاونًا صادقًا وموضوعيًا في الإجابة عن أسئلة الاستبانة ، ويؤكد أن إجابتك تستخدم لغرض البحث العلمي فقط ، ولا ضرورة لكتابة الاسم أو اسم المدرسة .

راجيًا التكرم بمراعاة الأمور التالية عند الإجابة :

١ ـ وضع إشارة (√) أمام ما تراه مناسبًا من الإجابات المتعددة .

٢ ـ وضع إشارة (√) أمام الخانة المناسبة وفقًا للتدرج المكون من خمسة مستويات هي : يحدث دائمًا ، غالبًا ، أحيانًا ، نادرًا ، أبدًا . بحيث يعطي حكمًا واحدًا من الأحكام الخمسة المتدرجة .

وتقبل مني خالص الشكر والتقدير على تعاونكم .

الباحث
د. أحمد علي غنيم

أولاً : أرجو كتابة البيانات التالية :

١ ـ **المستوى العلمي :**

كلية متوسطة [ ] جامعي [ ] ماجستير [ ]

٢ ـ نوع المؤهل الدراسي :

تربوي [ ] غير تربوي [ ]

٣ ـ عدد سنوات الخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية [ ].

٤ ـ الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية .

هل سبق أن أخذت دورة تدريبية في مجال الإدارة المدرسية؟

نعـــم [ ] لا [ ]

ثانيًا: أرجو الإجابة عن أسئلة الاستبانة .

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرم المعلم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسعـدني أن تكـون أحد الزملاء المختارين للإسهام في الدراسة التي أعدها تحت عنوان «**دراسة تقويمية لمجالس الآباء والمعلمين في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين في المدينة المنورة .**» التي تهدف إلى التعـرف على إيجـابيات وسلبيات مجالس الآباء والمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب بغية تقديم بعض التوصيات اللازمة لتحسين واقع مجالس الآباء والمعلمين كي يتسنى لها تأدية دورها المتوقع أن تقوم به .

وبحكم عملك (معلم) مدة لا تقل عن سنة ، فإنَّ لديك تصورًا عن واقع هذه المجالس . ويأمل البـاحث تعـاونًا صادقًا وموضوعيًا في الإجابة عن أسئلة الاستبانة ، ويؤكد أن إجابتك تستخدم لغرض البحث العلمي فقط ، ولا ضرورة لكتابة الاسم أو اسم المدرسة .

راجيًا التكرم بمراعاة الأمور التالية عند الإجابة :

١ ـ وضع إشارة (√) أمام ما تراه مناسبًا من الإجابات المتعددة .

٢ ـ وضع إشارة (√) أمام الخانة المناسبة وفقًا للتدرج المكون من خمسة مستويات هي : يحدث دائمًا ، غالبًا ، أحيانًا ، نادرًا ، أبدًا . بحيث يعطى حكمًا واحدًا من الأحكام الخمسة المتدرجة .

وتقبل مني خالص الشكر والتقدير على تعاونكم .

الباحـــث

د. أحمد علي غنيم

أولاً: أرجو كتابة البيانات التالية:

١ - المرحلة التعليمية :

متوسطة [ ] **ثانوية [ ]**

٢ - المستوى العلمي:

كلية متوسطة [ ] جامعي [ ] ماجستير [ ]

٣ - نوع المؤهل الدراسي:

تربوي [ ] غير تربوي [ ]

٤ - عدد سنوات الخبرة العملية في مجال التدريس[ ].

٥ - الدورات التدريبية في مجال التدريس:

هل سبق أن أخذت دورة تدريبية في مجال التدريس؟

نعـــم [ ] لا [ ]

ثانيًا: أرجو الإجابة عن أسئلة الاستبانة.

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الفاضل/ ولي أمر الطالب **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسعـدني أن تكـون أحد الزملاء المختارين للإسهام في الدراسة التي أعدها تحت عنوان «**دراسة تقويمية لمجالس الآباء والمعلمين في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين في المدينة المنورة.**» التي تهدف إلى التعـرف على ايجـابيات وسلبيات مجالس الآباء والمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب بغية تقديم بعض التوصيات اللازمة لتحسين واقع مجالس الآباء والمعلمين كي يتسنى لها تأدية دورها المتوقع أن تقوم به.

وبحكم حضرتكم من الذين رشحوا لعضوية مجالس الآباء والمعلمين فإن لديك تصورًا عن واقع هذه المجالس. ويأمل الباحث تعاونًا صادقًا وموضوعيًا في الإجابة عن أسئلة الاستبانة، ويؤكد أن إجابتك تستخدم لغرض البحث العلمي فقط، ولا ضرورة لكتابة الاسم أو اسم المدرسة.

راجيًا التكرم بمراعاة الأمور التالية عند الإجابة:

١ ـ وضع إشارة (✓) أمام ما تراه مناسبًا من الإجابات المتعددة.

٢ ـ وضع إشارة (✓) أمام الخانة المناسبة وفقًا للتدرج المكون من خمسة مستويات هي: يحدث دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا. بحيث يعطى حكمًا واحدًا من الأحكام الخمسة المتدرجة.

وتقبل مني خالص الشكر والتقدير على تعاونكم.

الباحث

د. أحمد علي غنيم

أولاً: أرجو كتابة البيانات التالية بوضع إشارة (✓) أمام الخانة المناسبة:

١ ـ المستوى العلمي:

أمـي [ ] يقرأ ويكتب [ ] ابتدائي [ ]

متوسط [ ] ثانـوي [ ] كلية متوسطة [ ]

جامعي [ ] ماجستير [ ] دكتوراه [ ]

٢ ـ نوع المؤهل الدراسي:

تربوي [ ] غير تربوي [ ]

٣ ـ الوظيفـة:

موظف [ ] تاجر [ ] مزارع [ ]

بدون عمل [ ] متقاعد [ ]

ثانيًا: أرجو الإجابة عن أسئلة الاستبانة.

*** أرجو وضع إشارة (✓) أمام الإجابة التي تراها مناسبة من الإجابات المتعددة:**

(١) عدد مرات انعقاد اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين:

تُعقد مجالس الآباء والمعلمين:

ا - مرة كل خمسة عشر يومًا ( )

ب - مرة كل شهر ( )

جـ - مرتين في السنة ( )

د - مرة في السنة ( )

هـ - عندما يستدعي أمر لا نعقادها ( )

و - إجابة أخرى. اذكرها من فضلك: ( )

- ....

- ....

(٢) وقت انعقاد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين:

تُعقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين:

ا - قبل الدوام في الصباح ( )

ب - أثناء اليوم الدراسي ( )

جـ - بعد الانتهاء من اليوم الدراسي (في المساء) ( )

(٣) هل تُعقد اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في وقتها المحدد في جدول الأعمال؟

تُعقد مجالس الآباء والمعلمين في:

ا - الوقت (الساعة) المحدد لانعقادها في جدول الأعمال ( )

ب - وقت (ساعة) متأخر عن الوقت المحدد في جدول الأعمال ( )

(٤) ما مدى مناسبة الفترة الزمنية المحددة لوقت اجتماع مجالس الآباء والمعلمين؟

الفترة الزمنية المحددة لاجتماع مجالس الآباء والمعلمين:

ا - مناسبة حيث تسمح بمناقشة جميع المشكلات المدرجة في جدول الأعمال ( )

ب - قصيرة وغير كافية لمناقشة المكشلات المدرجة في جدول الأعمال ( )

جـ - طويلة جدًا تدعو إلى الملل ( )

(٥) متى يُبلغ أولياء الأمور بموعد انعقاد مجالس الآباء والمعلمين؟

يبلغ أولياء الأمور بموعد انعقاد المجالس قبل انعقادها بـ:

ا - مدة غير كافية (يوم واحد مثلاً) ( )

ب - مدة كافية (أسبوع مثلاً) ( )

(٦) الأساليب التي تتبعها المدرسة عند إخطار أولياء الأمور بموعد انعقاد مجالس الآباء والمعلمين :

يتم إبلاغ أولياء الأمور بموعد انعقاد مجالس الآباء والمعلمين عن طريق :

ا - اتصال هاتفي مباشر لولي الأمر ( )

ب - رسالة بريدية ( )

جـ - رسالة باليد مع الطالب ( )

د - الإعلان في لوحة الإعلانات بالمدرسة ( )

هـ - الإعلان في الإذاعة المدرسية ( )

و - وسائل أخرى . اذكرها من فضلك :

- ....

- ....

(٧) المكان الذي تعقد فيه اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين :

تعقد مجالس الآباء والمعلمين في :

ا - قاعة خاصة أعدت لهذا الغرض مهيأة من حيث :
التهوية ، والإضاءة ، والمقاعد ( )

ب - حجرة مدير المدرسة ( )

جـ - حجرة المعلمين ( )

د - فصل من فصول المدرسة ( )

هـ - فناء المدرسة ( )

و - أماكن أخرى . اذكرها من فضلك :

- ....

- ....

(٨) الأعضاء الذين يجتمعون بأولياء الأمور لمناقشة ملاحظاتهم عن أبنائهم :

يجتمع أولياء الأمور في مجالس الآباء والمعلمين مع :

ا - مدير المدرسة ( )

ب - وكيل المدرسة ( )

جـ - المعلمين ( )

د - المرشد الطلابي ( )

هـ - كل الأعضاء السابق ذكرهم ( )

و - إجابة أخرى. اذكرها من فضلك:

- ....

- ....

(٩) **الموضوعات التي تناقش في مجلس الآباء والمعلمين:**

يناقش في مجلس الآباء والمعلمين:

ا - المستوى التحصيلي للطلاب ( )

ب - المشكلات السلوكية للطلاب مثل (الهروب من المدرسة، التدخين) ( )

جـ - المشكلات النفسية للطلاب مثل (القلق، الخوف، الخجل) ( )

د - المشكلات الاقتصادية (كالحاجة إلى المال) ( )

هـ - المشكلات الصحية ( )

و - المشكلات الاجتماعية ( )

ز - مشكلات المناهج الدراسية ( )

حـ - جميع الموضوعات السابق ذكرها ( )

ط - تقتصر على الاستماع لبرنامج ترفيهي ( )

ي - موضوعات أخرى. اذكرها من فضلك:

- ....

- ....

(١٠) **الطريقة التي تناقش بها موضوعات مجالس الآباء والمعلمين:**

تتم مناقشة موضوعات مجالس الآباء والمعلمين:

ا - من قِبَل الحاضرين جميعهم في مجموعة واحدة ( )

ب - بعد تقسيم الحضور إلى مجموعات صغيرة ( )

جـ - مع رواد الفصول كل رائد مع أولياء أمور طلابه ( )

(١١) **طريقة اتخاذ القرارات داخل المجلس:**

تُتخذ القرارات داخل مجلس الآباء والمعلمين عن طريق:

ا - التشاور حيث يشترك الجميع في المناقشة وإبداء الرأي ( )

ب - التسلط حيث تُفرض آراء رئيس المجلس ( )

جـ - القرارات تكون موضوعة مسبقًا وما على الأعضاء إلا الموافقة عليها ( )

***أرجو وضع إشارة (√) أمام الإجابة التي تراها مناسبة من الإجابات المتعددة:**

العبـــــارات	دائمًا ٥	غالبًا ٤	أحيانًا ٣	نادرًا ٢	أبدًا ١
(١٢) أسلوب معاملة أولياء أمور الطلاب عند حضورهم مجالس الآباء والمعلمين.					
ا - يشعر أولياء أمور الطلاب بالتقدير والاحترام من قِبل المدير والمعلمين عند حضورهم لمجلس الآباء والمعلمين.					
ب - تتاح الفرص لأولياء أمور الطلاب للمناقشة وإبداء الرأي.					
جـ - تُحترم آراء وأفكار جميع الآباء التي تُقدم خلال المجلس.					
(١٣) مدى متابعة المدرسة لما يتخذ من قرارات لمواجهة المشكلات التي نوقشت في المجلس:					
ا - القرارات والتوصيات المتخذة في المجلس تأخذ طريقها إلى التنفيذ.					
ب - تتابع المدرسة مدى التغيير الذي يطرأ على سلوك الطالب بعد انعقاد المجلس.					
جـ - تبلغ المدرسة أولياء الأمور بما يطرأ من تغير في سلوك الطالب.					
د - تحث المدرسة أولياء أمور الطلاب على متابعة سلوك الطلاب لمعرفة مدى التغير بعد انعقاد المجلس.					
هـ - يتم تشكيل لجان مشتركة من المعلمين وأولياء أمور الطلاب للإشراف على تنفيذ قرارات وتوصيات المجلس.					

العبـــــارات	دائمًا ٥	غالبًا ٤	أحيانًا ٣	نادرًا ٢	أبدًا ١
(١٤) مدى تحقيق مجالس الآباء والمعلمين لأهدافها:					
تسهم مجالس الآباء والمعلمين في:					
ا - توثيق الروابط بين الطلاب والمدرسة وأولياء الأمور.					
ب - رفع مستوى الوعي التربوي لدى أولياء الأمور.					
جـ - حل مشكلات الطلاب المختلفة.					
د - مشروعات خدمة البيئة المحيطة.					
(١٥) مدى خدمة مجالس الآباء والمعلمين للطلاب:					
تسهم مجالس الآباء والمعلمين في حل مشكلة:					
ا - التأخر الدراسي للطلاب.					
ب - غياب الطلاب عن المدرسة.					
جـ - هروب الطلاب من المدرسة.					
د - شغل وقت فراغ الطالب.					
هـ - المشكلات السلوكية للطلاب كالكذب، والسرقة.					
و - تسهم مجالس الآباء والمعلمين في رعاية الطلاب المعوقين.					
ز - تسهم مجالس الآباء والمعلمين في رعاية الطلاب المتفوقين.					
حـ - تسهم مجالس الآبـاء والمعلمين في تنمية الهوايات والقدرات الخاصة لدى الطلاب.					
(١٦) مدى خدمة مجالس الآباء والمعلمين للبيئة المحيطة:					
تسهم مجالس الآباء والمعلمين في:					
ا - توعية أولياء الأمور بطرق التربية الحديثة لأبنائهم مثل (أسلوب التوصية والنصح والإرشاد).					
ب - التعرف على الأسر الفقيرة ومساعدتها.					
جـ - نشر الـوعي الديني والثقافي والاجتماعي في البيئة					

العبـــــارات	دائمًا ٥	غالبًا ٤	أحيانًا ٣	نادرًا ٢	أبدًا ١
المحيطة بالمدرسة.					
د - توعية الآباء فيما يتعلق بكيفية متابعة دروس الأبناء.					
هـ - تهيئة روابط الصداقة والعلاقات الأسرية الطيبة بين الطالب وأفراد أسرته.					
و - تنمية روح التعاون والمشاركة بين أفراد المجتمع المحلي والأسري.					
ز - رفع الوعي الصحي في البيئة المحيطة بالمدرسة.					
حـ - إعداد برامج تثقيفية وتربوية لأولياء الأمور.					

(١٧) هل لديك اقتراحات لتطوير مجالس الآباء والمعلمين؟ اذكرها من فضلك:

....

....

....

....

المـراجــــع

[١] الوكيل، حلمي أحمد. *تطوير المناهج*. ط١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٣٩٧هـ.

[٢] سمعان، وهيب، ومحمد منير مرسي. *الإدارة المدرسية الحديثة*. ط١. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٥م.

[٣] فان دالين، ديوبولد ب. **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ترجمة محمد نبيل نوفل. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٥م.

[٤] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. «نظام مجالس الآباء والمعلين المطور.» تعميم وزاري رقم ٣٦/٤/٦/٧٦/٣٩ وتاريخ ١/٢/١٣٩٩هـ.

[٥] الأحمد، عبدالرحمن، وإياد أحمد ملحم، ومحمد مصيلحي الأنصاري. *الحياة المدرسية والعلاقة بين البيت والمدرسة في التعليم العام بدولة الكويت*. ط٢. الكويت: مطبوعات الجامعة، ١٩٨٥م.

[٦] الجيار، سيد. *التربية ومشكلات المجتمع*. الكويت: دار القلم، ١٩٧٧م.

[٧] نجيب، محمد، وتوفيق حسن. *الخدمة الاجتماعية المدرسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٢م.

[٨] حسن، محمود. *مقدمة الرعاية الاجتماعية*. ط١. القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٦٩م.

[٩] الحقيل، سليمان عبدالرحمن. *الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية*. ط٢. الرياض: عالم الكتب، ١٤٠٦هـ.

[١٠] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. قرار وزاري برقم ٣٢/٩/١١/٥٥٢/٣٩ وتاريخ ٢٤/٨/١٣٩٠هـ، بشأن تطبيق مجالس الآباء والمعلمين.

[١١] الحقيل، سليمان عبدالرحمن. *الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية*. ط٦. الرياض: عالم الكتب، ١٤١٤هـ.

[١٢] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة. توجيهات حول عقد الجمعية العمومية ومجالس الآباء والمعلمين. تعميم رقم ٣٧/٣/١/٣٢٦ وتاريخ ٢٠/٥/١٤١٥هـ.

[١٣] Russo, Anthony Paul. "A Study of Communication Strategies Designed to Improve Communication with Parents in an Elementrary School District." *Dis. Abs. Int.*, 38, No.4 (1977). 1804.

[١٤] عبدالصمد، شادية محمد السيد. «دراسة تحليلية ميدانية لمعوقات التعاون بين المنزل والمدرسة بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإسكندرية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٨٣م.

[١٥] فرج، عبداللطيف حسين. «العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور.» *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية*، م١ (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م)، ص ص١٥١-٢٠٧.

[١٦] السادة، حسين عبدالله بدر. «دراسة واقع التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع بالبحرين.» *رسالة الخليج العربي*، ع٣٥، س١١ (١٩٩٠م)، ص ص٦٧ - ٩٨.

[١٧] نصر، نوال. «التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور لتربية طفل الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر.» *دراسات تربوية*، م٧، ح٤١ (١٩٩٢م)، ص ص٢٢٥-٢٦٤.

[١٨] حجازي، عائشة صالح عبدالقادر. «مجالس الآباء والمعلمين في الأردن.» رسالة ماجستير غير

منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، ١٩٧٥م.

[١٩] Batton, Wynona Ruth. "The Elementary Principals' Perception of the Activities of Local Parent Teacher Association in the Achievement of the Objects of the National Congress of Parents and Teacher." *Dis. Abs. Int., A*, 4, No. 8 (1981), 3336-3337.

[٢٠] مجاهد، محمد إبراهيم عطوة. «مجالس الآباء والمعلمين بالمدارس الثانوية العامة في محافظة الدقهلية: دراسة تقويمية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٣م.

[٢١] مخدوم، حنيفة عبدالحي. «مجالس الأمهات والمعلمات ودوره في إدارة المدارس الثانوية العامة لتعليم البنات بمكة المكرمة.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، ١٤٠٣/١٤٠٤هـ.

[٢٢] أبو خشبة، خالد محمود. «العوامل المؤدية إلى عدم إقبال أولياء أمور الطلاب على حضور مجالس الآباء المنعقدة بمدارس منطقة مكة المكرمة.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، ١٤٠٦هـ.

[٢٣] الزهراني، أحمد خميس. «التوجيه والإرشاد الطلابي بين النظرية والتطبيق: دراسة استطلاعية في منطقة الطائف التعليمية كنموذج مختار.» *الكتاب السنوي الثاني، التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ١٤١٠هـ، ص ص١٨٧-٢٦٥.

[٢٤] با مشموس، سعيد محمد، والسيد محمد خيري، ويحيى محمد فهمي. *التقويم التربوي*. ط٣. الرياض: دار الفيصل الثقافية، ١٩٨٥م.

An Evaluative Study of Parent-Teacher Councils in Male Public Intermediate Schools of al-Madinah al-Munawwarah

Ahmed Ali Ghonaim
Assistant Professor, Department of Planning and Educational Administration, Faculty of Education, King Abdulaziz University, al-Madinah al-Munawwarah, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to identify the positive and negative aspects of current parent-teacher councils as perceived by principals, teachers, and parents and to set procedural recommendations or reforms.

To achieve this goal, a questionnaire was developed and its validity was tested. Meanwhile, the sample of the study consisted of 76 principals and vice-principals, 149 teachers, and 116 parents of students enrolled during A.H. 1414. Collected data were analyzed by statistical procedures including computations of frequency distributions, percentages, (ANOVA) a one-way analysis of variance, and the Scheffe test.

Major findings of the study were as follows: In terms of participants' viewpoints regarding the performance of the parent-teacher councils, 84.8% indicated that meetings were held in the evening; 55.7% assured that they were held twice a year, their time was short, and their topics concentrated on student achievement. Also 78.3% of the participants stated that they were held at the specified times; 77.7% stated that they were informed ahead of time of meetings' dates; and 81.8% of them said the announcements were handed by students to their families. Among respondents, 74.55% clarified that they conferred with principals, vice-principals, teachers, and student counselors. Finally, 78.9% of the respondents asserted that decisions were reached consultatively.

Results also showed that there were statistically significant differences at 0.05 level among opinions of principals, teachers, and parents in favor of principals in regard to:

1- Treatment of parents.
2- Follow-up of councils' decisions.
3- The degree to which councils' objectives were met.
4- The contributions of councils to students and the community.

Finally, in the light of the previous findings the researchers cited some recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٤٣ - ٢٧٧، الرياض (١٤١٦هـ/١٩٩٦م).

التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين(*)

محمد حسن المطوع

أستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية التربية

جامعة البحرين، دولة البحرين

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي وبعض المظاهر مثل الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الطلاب لذواتهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس، المرحلة التعليمية، الصف الدراسي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، العمر الزمني، ترتيب الطالب في الأسرة). تكونت عينة الدراسة من ١٠٧ طلاب من المرحلتين الإعدادية والثانوية (٥٠ ذكرًا و ٥٧ من الإناث). ولجمع المعلومات استخدم الباحث أربع أدوات هي: مقياس التوازن النفسي، ومقياس الاتجاه نحو الاختبارات، ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس تقدير الذات. كما تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية، منها معامل الارتباط لبيرسون وذلك لتحديد مدى العلاقة ما بين التوازن النفسي وبعض المظاهر مثل الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الطلاب لذواتهم، وكذلك أسلوب التباين الأحادي لاختبار دلالات الفروق بين المتغيرات الديمغرافية. وقد بينت الدراسة ما يلي:

١ - يوجد ارتباط موجب دال ما بين تقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات لعينة الدراسة الإجمالية عند مستوى ثقة ٠,٠٠٥ كما يوجد ارتباط موجب دال ما بين تقدير الذات والدافع إلى الإنجاز لعينة الدراسة الإجمالية عند مستوى ثقة ٠,٠٥.

٢ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في كل من متغير التوازن النفسي والدافع إلى الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات.

(*) هذه الدراسة مدعمة من مجلس البحث العلمي بجامعة البحرين في العام المالي ١٩٩٣/١٩٩٤م.

٣ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي في كل من متغير التوازن النفسي والدافع إلى الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات.

٤ ـ توجد فروق دالة إحصائيا بين العمر الزمني في كل من متغير التوازن النفسي فقط (قيمة «ف» ٢,٤٤ عند مستوى ثقة ٠,٠٥) ومتغير الدافع إلى الإنجاز (قيمة «ف» ٣,١٨ عند مستوى ثقة ٠,٠١).

٥ ـ توجد فروق دالة إحصائيا بين ترتيب الطالب في الأسرة في متغير التوازن النفسي (قيمة «ف» ٢,٨٣ عند مستوى ثقة ٠,٠١).

٦ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي في كل من متغير التوازن النفسي والدافع إلى الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات.

مقدمـــة

إن مبدأ الاتزان هو تلك النزعة التي يحافظ فيها الجسم من الناحية البيولوجية على محيط داخلي ثابت. فالأصل أن يحتفظ الجسم بدرجة حرارة ثابتة وأي انحراف عنها يثير في الجسم آليا عمليات من شأنها استعادة الحرارة الطبيعية. فالفرد المتوتر أو المجهد مثله في ذلك الخائف (من الامتحان مثلاً) يشعر بوطأة الحفز لفعل ما يساعد على خفض التوتر وإشباع الحافز والعودة إلى الحالة التي تتوازن فيها مشاعره مع المنبهات التي يدركها. فالتوازن النفسي عند الفرد هو الحالة التي يمر فيها بخبرة هيجانية (وتعني الخبرة الانفعالية الشديدة التي تستدعي استجابات فسيولوجية)، كالخوف من الفشل في عمل ما، يؤدي إلى عدة تغيرات جسمية ينشأ معظمها بفعل نشاط الجملة العصبية باعتبارها تهيىء الجسم لمواجهة المواقف الطارئة. وذلك بأن تعمل على زيادة ضغط الدم وسرعة نبضات القلب وقوتها ليصل الدم سريعا إلى أطراف الجسم كافة، وغيرها من المظاهر [١ـ٥].

إن الإحباط والفشل وعدم النجاح يزعزع ثقة الفرد بنفسه التي تعتبر عماد الحياة النفسية السوية. لذلك تظهر إلى جانب الضعف في التحصيل بعض الأعراض الدالة على الاضطراب الانفعالي كالخوف والانسحاب والعناد وكراهية المدرسة أو الاضطراب الاجتماعي كالكذب والهروب من المدرسة [٦ـ٨].

ومما سبق يكمن أساس الدافع للإنجاز في حالة السرور التي نتوقعها من إنجازنا لمهمة ما بطريقة مرضية. وهذا الدافع من الوضوح في الحياة الإنسانية حتى لكأنه سمة عامة يتسم بها بنو البشر كافة بصرف النظر عن أعمارهم ومستوياتهم [٦]. ومن المعروف أن مواقف

الامتحانات المدرسية مواقف غير عادية يتم فيها تقويم تحصيل الطالب، والحكم عليه، فبالنجاح يشعر بالكفاءة (خبرة سارة)؛ أما بالفشل فيشعر بعدم الكفاءة (خبرة غير سارة). وهذا يعني أن كل طالب يشعر في هذه المواقف الاختبارية بعدم الارتياح لأنها تحتوي على خطر هو «الخوف من الفشل في الإجابة عن أسئلة الاختبار.» ومن خلال تقديره لكفاءته على مواجهة هذا الخطر يشعر إما بالارتياح أو القلق: فإن أنس في نفسه القدرة على الإجابة أقبل على الأسئلة بارتياح، وتوقع النجاح. أما إذا شعر بعدم المقدرة (أي شعر بالعجز عن مواجهة الخطر) أدرك تهديد تقدير الذات مما يؤدي إلى عدم التوازن [٦؛ ٩؛ ١٠].

ومن العوامل التي تؤثر على مستوى دافعية الإنجاز والنجاح بالإضافة إلى حالة السرور المتوقعة من النجاح، الرغبة في تحقيق تقويم إيجابي للذات والاحتفاظ به لأطول فترة ممكنة. وقد ظهر من الدراسات السابقة أن تقويم الفرد لذاته معرض للارتفاع أو الانخفاض وفقا لمستوى النجاح الذي يحققه في المواقف التي يعتبرها جزءًا مهما لتحقيق ذاته [٦؛ ١١-١٦].

ومما سبق يمكن القول إن توازن الكائن البشري ينتج في ضوء عدة متغيرات منها: تقدير الذات، والدافع إلى الإنجاز، والاتجاه نحو الاختبارات (العمل). والإنسان المتوازن نفسيا يمكن أن يكون كذلك بين هذه الاتجاهات الثلاثة. فالتوزان النفسي عند الأفراد هو الطريقة التي تساعد الفرد على: خفض التوتر وإشباع الحافز (الدافع) والعودة إلى الحالة التي تتوازن فيها مشاعره مع المنبهات التي يدركها، وأثناء أدائه الاختبارات، بالإضافة إلى تقديره المرتفع لذاته.

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة البحث الحالي في التعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات، من جانب، والتوازن النفسي من جانب آخر لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة البحرين، بالإضافة إلى التعرف على أثر كل من الجنس والمرحلة التعليمية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي وفئات العمر والترتيب في الأسرة على مدى التوازن النفسي ودافعية الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات. ويمكن بلورة المشكلة في التساؤلات التالية:

١ ـ ما طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية من جانب، ودافعيتهم للإنجاز وتقديرهم لذواتهم واتجاههم نحو الاختبارات من جانب آخر؟

٢ ـ هل يختلف التوازن النفسي والدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات باختلاف الجنس لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية؟

٣ ـ هل يختلف التوازن النفسي والدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات باختلاف المرحلة التعليمية (الإعدادية والثانوية) لدى طلاب وطالبات هاتين المرحلتين؟

٤ ـ هل يختلف التوازن النفسي والدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات باختلاف الصف الدراسي (إعدادي وثانوي) لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية؟

٥ ـ هل يختلف التوازن النفسي والدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات باختلاف المستوى الاقتصادي ـ الاجتماعي لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية؟

٦ ـ هل يختلف التوازن النفسي والدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات باختلاف العمر لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية؟

٧ ـ هل يختلف الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات باختلاف ترتيب الطالب في الأسرة؟

مصطلحات الدراسة

الدافع إلى الإنجاز

يتفق كل من اتكنسون Atkinson وفيرجسون Ferguson على أن الدافع إلى الإنجاز يعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح، وتحقيق هدف معين، وفقًا لمعيار معين من الجودة أو الامتياز، وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك [٣؛ ١٠].

ونعني بدافعية الإنجاز في هذه الدراسة الرغبة في تحقيق الأداء الجيد وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات العامة للنجاح المدرسي أو أنه أداء تعليمي نتيجة

التحصيل الدراسي لدى طلاب العينة تعبيراً عن شدة الدافع لديهم [١٧ ، ص٥].

الاتجاه نحو الاختبارات

إن الاتجاه يمثل حالة أو وضعا نفسيا عند الفرد يحمل طابعا إيجابيًا أو سلبيا تجاه شيء أو موقف أو فكرة أو ما شابه مع استعداد للاستجابة بطريقة محددة مسبقًا نحو مثل هذه الأمور أو كل ما له صلة به [١٨]. ولكون الاتجاهات تكون متشابكة مع الخبرات المؤثرة في حياة الأفراد والتي تتميز بدافعية عالية، فإنها تصبح من المميزات المستديمة لشخصياتهم [١٨، ص٣٣٧].

ويقصد بالاتجاه نحو الاختبارات أنه «محصلة استجابات الفرد نحو محتوى الاختبارات الدراسية ويحدد مدى حرية الفرد المستقلة تجاه الاختبارات المدرسية من حيث القبول أو الرفض» [١٩ ، ص٧].

مفهوم الذات

إن الجوانب المختلفة للذات والتي يمكن ملاحظة وجودها أثناء فترة المراهقة (المرحلتين الإعدادية والثانوية) تميل إلى الاتحاد والتمازج مع مرور الزمن ونتيجة لازدياد الخبرة. وأول هذه الجوانب ما يتصل بإدراك الفرد لحقيقة قابليته وإمكاناته وهذا الأمر يتصل بالصورة التي يقدمها الفرد عن نفسه إلى العالم الخارجي، أي بنوع الشخص الذي يعتقد أنه هو الذي يسلك وفقًا له. إن المفهوم الخاص بإدراك الفرد لحقيقة ذاته يتأثر إلى حد كبير بفكرته عن جسده ومظهره الخارجي وميوله واتجاهاته وطموحه، إلى غير ذلك [١٨ ، ص٢٩٩].

ويقصد بمفهوم الذات في الدراسة الحالية أنه الإشارة إلى المجموعة الخاصة بالأفكار والاتجاهات التي تكون لدى أفراد العينة وعيهم في أي لحظة من الزمن، أو هو ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتهم بأنفسهم [١٩ ، ص٨].

التوازن النفسي

إن مبدأ الاتزان هو تلك النزعة التي يحافظ فيها الجسم من الناحية البيولوجية على محيط داخلي ثابت. فالأصل أن يحتفظ الجسم بدرجة حرارة ثابتة وأي انحراف عنها يثير في

الجسم آليا عمليات من شأنها استعادة الحرارة الطبيعية . فالفرد المتوتر أو المجهد مثله في ذلك الخائف (من الامتحان مثلاً) يشعر بوطأ الحفز لفعل ما يساعد على خفض التوتر وإشباع الحافز والعودة إلى الحالة التي تتوازن فيها مشاعره مع المنبهات التي يدركها[١ ؛ ٢ ؛ ٢٠] .

ويقصد بالتوازن النفسي في هذه الدراسة الطريقة التي تساعد الفرد على خفض التوتر وإشباع الحافز (الدافع) والعودة إلى الحالة التي تتوازن فيها مشاعره مع المنبهات الخارجية التي يدركها ويكون تفكيره وشعوره وسلوكه غالبًا متسقًا، وفي انسجام مع مفهومه لذاته ودافعيته لإنجازه وبعض المهمات الأخرى واتجاهه نحو الاختبارات (المواقف الصعبة) التي يقوم بها [٢ ؛ ١٢ ؛ ٢٠] .

أهداف الدراسة

١ ـ الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية من جانب، ودافعيتهم للإنجاز وتقديرهم لذواتهم واتجاههم نحو الاختبارات من جانب آخر.

٢ ـ التعرف على أثر الجنس على التوازن النفسي والدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية .

٣ ـ التعرف على أثر المرحلة التعليمية (إعدادي ، ثانوي) على التوازن النفسي والدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات لدى طلاب وطالبات هاتين المرحلتين .

٤ ـ التعرف على أثر الصف الدراسي (إعدادي ، ثانوي) على التوازن النفسي والدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية .

٥ ـ التعرف على أثر المستوى الاقتصادي الاجتماعي على التوازن النفسي والدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية .

٦ ـ التعرف على أثر العمر على التوازن النفسي والدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية .

٧ ـ التعرف على أثر ترتيب الطالب في الأسرة على التوازن النفسي والدافع للإنجاز

ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية.

فروض الدراسة

يمكن صياغة فروض البحث صياغة صفرية كالتالي:

١ - لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٢ - لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين البنين والبنات في كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر.

٣ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المرحلتين التعليميتين (إعدادي، ثانوي) في كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر.

٤ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مختلف الصفوف الدراسية في كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر.

٥ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المستويات الاقتصادية الاجتماعية للأسرة في كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوزان النفسي من جانب آخر.

٦ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين فئات العمر في كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر.

٧ - لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين ترتيب الطالب في الأسرة في كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر.

منهجية الدراسة وأدواتها

استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذا الدراسة للتعرف على العلاقة بين التوازن النفسي وبعض المظاهر مثل الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الطلاب

لذواتهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس، المرحلة التعليمية، الصف الدراسي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، العمر الزمني، ترتيب الطالب في الأسرة).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية في العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣م (الفصل الصيفي)، وبلغ حجمها ١٠٧ طلاب منهم ٥٠ طالبًا و ٥٧ طالبة (من مدينتي المنامة والمحرق وبعض من المدن الأخرى في البحرين: جد حفص، الرفاع الغربي، الرفاع الشرقي، مدينة حمد) يمثلون ١٪ من المجتمع الأصلي، حيث تتشابه ظروف أفراد العينة إلى حد كبير. وقد تم اختيار المدارس من بين عدد من مناطق البحرين (انظر جدول رقم ١).

جدول رقم ١. توزيع عينة الدراسة حسب المناطق السكنية بالبحرين ونسبتهم المئوية.

المنطقة السكنية	الذكور		الإناث		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
المنامة	١١	١٠,٢٨	٩	٨,٤١	٢٠	١٨,٦٩
المحرق	٩	٨,٤١	١٠	٩,٣٤	١٩	١٧,٧٥
الرفاع الشرقي	٥	٤,٦٧	٨	٧,٤٧	١٣	١٢,١٤
الرفاع الغربي	٨	٧,٤٧	٨	٧,٤٧	١٦	١٤,٩٥
جد حفص	٥	٤,٦٧	٧	٦,٥٤	١٢	١١,٢١
مدينة حمد	١٢	١١,٢١	١٥	١٤,٠١	٢٧	١٥,٢٣
المجموع	٥٠	٤٨,٧٢	٥٧	٥٣,٢٧	١٠٧	١٠٠

وقد وزعت العينة حسب الجنس والمرحلة التعليمية والصف الدراسي والأعمار وترتيب الطالب في الأسرة والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، ويمكن توضيح مواصفات العينة في جدول رقم ٢.

جدول رقم ٢ . وصف العينة من حيث النسبة المئوية لكل من المرحلة التعليمة والصف الدراسي والأعمار السنية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي وترتيب الطفل في الأسرة.

المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية	المجموع	
المرحلة التعليمية	الإعدادية	٤٦	٤٣,٠٠	
	الثانوية	٦١	٥٧,٠٠	١٠٧
الجنس	ذكر	٥٠	٤٣,٠٠	
	أنثى	٥٧	٥٣,٣٠	١٠٧
الصفوف الإعدادية	الأول	٨	٧,٥٠	
	الثاني	١٨	١٦,٨٠	
	الثالث	٢٠	١٨,٧٠	
الصفوف الثانوية	الأول	١٩	١٧,٧٥	
	الثاني	١٢	١١,٢٠	
	الثالث	٣٠	٢٨,٠٠	١٠٧
فئات العمر	من ١١ـ١٢ سنة	١	٠,٩٣	
	من ١٣ـ١٤ سنة	٣٣	٣٠,٨٠	
	من ١٥ـ١٦ سنة	٣٥	٣٢,٧٠	
	من ١٧ـ ١٨ سنة	٣٣	٣٠,٨٠	
	من ١٩ـ٢٠ سنة	٥	٤,٧٠	١٠٧
ترتيب المراهق	الأول	١٧	١٥,٨٨	
	الثاني	١٣	١٢,١٤	
	الثالث	١٣	١٢,١٤	
	الرابع	١٩	١٧,٧٥	
	الخامس	١٩	١٧,٧٥	
	الأخير	٢٥	٢٣,٣٦	
	الوحيد	١	٠,٩٣	١٠٧
المستوى الاقتصادي	منخفض	٣	٢,٨٠	
	متوسط	٩٣	٨٦,٩١	
	مرتفع	١١	١٠,٢٨	١٠٧

أدوات الدراسة

تستخدم هذه الدراسة الأدوات التالية للإجابة عن تساؤلاتها واختبار صحة فروضها:

اختبار الدافع للإنجاز

أعد هذا الاختبار في الأصل اج. جي. إم. هيرمانز H. J. M. Hermans، وقد قام باقتباسه وتعريبه فاروق عبدالفتاح موسى [١٧]. ويستخدم هذا الاختبار في قياس مقدار دافع الفرد للإنجاز (للأطفال وحتى سن ١٨ سنة). ويتكون الاختبار من ٢٨ فقرة اختيار من متعدد. وتتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها ٥ عبارات تقابلها الرموز (ا، ب، جـ، د، هـ) أو أربع إجابات تقابلها الرموز (ا، ب، جـ، د). وتمتد درجة الاختبار من ٢٨ إلى ١٣٠ درجة. وتم حساب معامل الثبات وفقًا لمعادلة ألفا α. وقد وجد أن معامل الثبات على عينة من الجنسين (الصف الأول الثانوي بدولة البحرين) ٧٦١. كما هو مبين في جدول رقم ٣.

جدول رقم ٣. معاملات الثبات للأدوات المستخدمة في الدراسة والمتوسطات الحسابية والوسيط والانحراف المعياري لدرجات العينة الكلية.

الأداة/ الوصف الإحصائي	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الصدق	معامل الثبات
التوازن النفسي	٣٨,٦٩	٣٩,٠٠	٣,٩٣	٠,٢٤٣٥	٠,٤٨٩٨*
الدافع للإنجاز	٧٤,٦٠	٧٤,٠٠	٥,٨٨	٠,٥٨٢٩*	٧٦٠٣*
الاتجاه نحو الاختبارات	٤٤,١٦	٤٣,٠٠	٩,٧٣	٠,٧٩٨٩	٠,٨٩٣٦*
تقدير الذات	٣٥,٤٦	٣٥,٠٠	٢,٦٣	٠,٤٢٧٥	٠,٦١٨٠*

* مستوى الدلالة ٠,٠٥.

مقياس الاتجاه نحو المواد الدراسية

وهو مقياس من وضع سبيلبيرغر Spielberger [٢١]، ويتكون المقياس من ٢٠ عبارة معـدة لقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات. وقد قام بتعريبه وتقنينه الشناوي عبدالمنعم

الشناوي [٢٢]. وتمتد درجة الاختبار من ٢٨-١٠٠ درجة، وقام معد الاختبار بحساب معامل الثبات وفقًا لطريقة الاتساق الداخلي. وقد وجد أن معامل الثبات يتراوح ما بين ٧٧٩, . ، ٨٨١, . كما هو مبين في جدول رقم ٣.

قائمة تقدير الذات

قام كوبر سميث Coopersmith [٢٣] بتطوير قائمة تقدير الذات Self - Esteem Inventory SEI من خلال دراسة واسعة قام بها لتقدير الذات لدى الأطفال. وقد قام كل من عبدالغفار وعبدالحكيم الدماطي ومحمد محروس الشناوي [١١] بإعداد وتعريب الصورة المختصة باعتبارها مناسبة للراشدين والمراهقين وتم تقنينه على البيئة العربية. وتتراوح درجة القائمة ما بين صفر و ١٠٠ درجة. وقام معدا الاختبار بحساب معامل الثبات وفقًا لمعادلة كودر ريتشاردسون Kuder-Richardson (KR-20). وكانت نتيجة ذلك الحصول على معامل ثبات قدره ٧١, ٠ كما هو مبين في جدول رقم٣.

مقياس التوازن النفسي

يهدف هذا الاستطلاع إلى التعرف على التوازن النفسي [٢٤، ص ص٩٣-١١١] من إعداد ج. ل. آرنو عند المراهقين. ويتكون الاستطلاع من ١٤ فقرة اختيار من متعدد. وتتكون كل فقرة من جملة كاملة يليها ٤ عبارات تقابلها الرموز (ا، ب، جـ، د). وعلى المفحوص أن يستجيب لأي فقرة واختيار العبارة التي يرى أنها الإجابة الصحيحة للفقرة، ثم يضع علامة بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة. ويعطى المفحوص درجة على استجابته وتمتد من ١-٤ في الفقرات ذات الاختيارات الأربعة (١= المفرط التوازن، ٢= التوازن الجيد، ٣= التوازن غير المستقر، ٤= انعدام التوافق الجلي)، ثم تحدد الدرجة على الاستجابة المعينة للمفحوص طبقًا لدرجة إيجابية الجملة والفقرة كما هو مبين في جدول رقم٣.

يبين جدول رقم ٣ معاملات الصدق والثبات للأدوات المستخدمة في الدراسة والمتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري لدرجات العينة الكلية لكل من التوازن النفسي والدافع للإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات، كما يلاحظ من جدول رقم

٣ ما يلي: أن معـامـلات الصدق والثبات لكل من التوازن النفسي والدافع إلى الإنجاز والاتجـاه نحـو الاختبـارات وتقدير الذات تساوي على التوالي (٠,٢٤٣٥ و٠,٤٨٩٨، ٠,٥٨٢٩ و٠,٧٦٠٣، ٠,٧٩٨٩، ٠,٤٢٧٥ و٠,٦١٨٠) عند مستوى دلالة ٠,٠٥. ودرجة الثبات والصدق لهذه الدراسة تعتبر مقبولة إلى حد ما، حسب الأهداف المراد تحقيقها.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

ا ـ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

ب ـ معامل ارتباط بيرسون Pearson moment product.

جـ ـ تحليل التباين أحادي الأبعاد ANOVA.

الإطار النظري والدراسات السابقة

وتنقسم الدراسات السابقة إلى أربعة محاور أساسية هي كالتالي: الاتزان النفسي، والدافع إلى الإنجاز، وتقدير الذات، والاتجاه نحو الاختبارات المدرسية.

أولاً: الاتزان النفسي

يمكن اعتبار حالة القلق من بين المظاهر اللاسوية للاتزان النفسي. وتدل البحوث على أن حالة القلق عند المراهقين لا تختلف عنها عند الأطفال والراشدين، وتشير نتائج البحوث إلى أن الاستعداد للقلق عند معظم المراهقين متوسط أو منخفض، وعند بعض المراهقين عال. كما أن هناك مجموعة من المراهقين يظهرون القلق الزائد قبل فترة المراهقة وأثناءها وبعدها، باعتباره مكونًا أساسيًا من خصائصهم النفسية، وأن عتبة التنبيه لإثارة القلق لدى هؤلاء المراهقين عندهم منخفضة، فيدركون تهديد تقدير ذواتهم في مواقف كثيرة قد تبدو عادية لمعظم الناس بحيث لا تثير قلقهم [١٢؛ ٢٥ ـ ٢٨].

في حين أشارت بعض البحوث الأخرى إلى أنه لا توجد فروق في مستويات القلق بحسب السن، وهذا يعني أن مستوى الاستعداد للقلق ثابت نسبيًا من بداية المراهقة إلى نهايتها، ولا يحدث أي تغيير جوهري في مستوياته [١٢]. بالإضافة إلى ذلك أثبتت بعض

البحوث أن متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور على جميع مستويات القلق في مجتمعات عديدة [٢٩]. والسبب الرئيس راجع إلى أن البنات أكثر صراحة في التعبير عن قلقهن من الأولاد، ولا توجد فروق ذات دلالة حقيقية بالنسبة للاستعداد للقلق بين الجنسين. ولكن قد يكون السبب بالرجوع إلى العوامل الفطرية الغريزية (التكوين البيولوجي) [٣٠].

ومن جانب آخر أشارت بعض البحوث إلى أن هناك اختلافا في الاستعداد للقلق بحسب ترتيب الطفل في الأسرة، فوجد أن الاستعداد للقلق عند المراهقين ذوي الترتيب الأخر في أسرهم (آخر العنقود) أعلى منه عند المراهقين الأوائل في أسرهم (المولود الأول). والدليل على أن الطفل الأول في أسرته يتمتع بقدر أعلى من التوازن النفسي مقارنة ببقية إخوته [٩؛ ١٢؛ ٢٦؛ ٢٧].

وفي دراسة أجراها هاريس Harris وزملاؤه [٣١] على عينة قوامها (ن=١٠٨؛ ٥٤ ذكرا و ٥٤ أنثى، ومتوسط العمر الزمني ١٩,٢١) حيث درسوا اتجاهات الطلاب نحو الاختبارات، والشخصية من النمط (ا) المعرضة للمرض المزمن والنمط (ب) الخوف من الفشل، بالإضافة إلى متغير تقدير الذات باعتبارها جميعًا عوامل منبئة بضعف مستوى الاتزان النفسي التي يعزو إليها طلاب الجامعة فشلهم. وقد لاحظ الباحثون وجود جوانب من عدم الاتزان النفسي في توقع الطلاب لنتائج اختبار تقويمي عال، وبخاصة لدى من كانوا على مستوى عال من التقدير الذاتي والقلق من الامتحانات. بالإضافة إلى أنه كلما كان تقدير الذات عاليًا وسمة القلق منخفضة أدى ذلك إلى ارتفاع التحصيل لدى العينة، والعكس صحيح بالنسبة للتقدير الذاتي المنخفض.

ومن العرض الموجز للدراسات السابقة يتضح أن معظمها تناول الجانب اللاسوي من الاتزان النفسي وهو القلق، مما يؤكد على أهمية البحث الحالي في طرح هذا الجانب السوي للقلق.

ثانيًا: الدافع إلى الإنجاز

في دراسة أجراها مارش Marsh [١٥] عن العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات والدافع إلى الإنجاز، وجد أن من بين المتغيرات التي تؤثر على التحصيل الأكاديمي

والدافع إلى الإنجاز «نبذ الوالدين للأبناء، » مما يؤدي إلى القلق عند الأبناء وانخفاض في تقدير ذواتهم (معامل الارتباط = ٠,٤٠ عند مستوى دلالة ٠,٠١).

كما أثبتت دراسة قام بها الشناوي عبدالمنعم الشناوي [٢٢] حول العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات، أن هناك فروقًا فردية ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح البنين.

وهناك دراسات أخرى [٣؛ ١٧؛ ١٩؛ ٣٢] تناولت عدة متغيرات مرتبطة بالمتغيرين: دافعية الإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات، ومن نتائج هذه الدراسات حول الدافع إلى الإنجاز ما يلي:

١ ـ إن الأفراد ذوي المستوى المرتفع من دافع الإنجاز، أفضل من غيرهم في الرياضيات والعلوم واللغة.

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات البنين ودرجات البنات في دافعية الإنجاز لصالح البنين.

٣ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات البنين ودرجات البنات في دافعية الإنجاز تعود إلى الجنس والطبقة الاجتماعية، بالإضافة إلى أن الذكور بصفة عامة يحققون دافع إنجاز أعلى من الإناث.

٤ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات بالصف الأول الثانوي في دافعية انجاز لصالح البنين.

٥ ـ أن البنين يتفوقون على البنات في مستوى دافعية الإنجاز من الصف الثالث الإعدادي وحتى الثاني الثانوي وتتفوق البنات بعد ذلك.

وبين بارتال وجتمان Bar-Tal and Guttman [٦، ص٧] أن عوامل النجاح والفشل التحصيلي تتحدد في أربعة عوامل، هي:

(١) العوامل الخاصة، بالطالب وتتضمن الرغبة والمثابرة.

(٢) العوامل الخاصة بالمعلم ومنها أساليب التدريس.

(٣) العوامل الخارجية ومنها صعوبة المادة الدراسية.

(٤) العوامل الخاصة بالأسرة ومنها ترتيب الطفل بين إخوته ومدى اهتمام الوالدين بتحصيل أبنائهما.

حيث إن مركز الطفل في الأسرة عامل مهم في نوع الإثارة التي يظفر بها من ذويه. فالطفل الأول في الترتيب يحظى بأكبر نسبة من تشجيع الأهل وتحفيز دافعيته للإنجاز، ويليه الطفل الأخير أو الوحيد. أما الذين يتوزعون في غير ذلك، أي بين المنزلتين، فهم بين الاعتدال والإحباط في إثارة الأهل لهم. وهذا يعني أن التوافق الحسن لا يؤدي إلى ظهور الاستعداد للقلق من خلال تقبل الوالدين لطفلهما، بينما يؤدي إلى تنمية الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز، وحب الاستطلاع [٤؛ ١٠؛ ٣٣].

كما أشارت الدراسات أيضًا إلى الارتباط الوثيق ما بين مفهوم الذات وعملية النجاح والفشل. وقد أسفرت الدراسات عن نتائج تربوية مهمة، فقد تبين أن الطلاب ذوي المستوى المرتفع بوعيهم لذواتهم ينسبون نجاحهم أو فشلهم إلى أسباب متعددة (منها دافعيتهم للنجاح). وقد أشارت دراسات أخرى في هذا الصدد إلى وجود ارتباط إيجابي بين تقدير الذات ونزعات المتعلم بقدراته الشخصية الخاصة [١٠؛ ٣٤؛ ٣٥].

ومما سبق يمكن استخلاص أهمية دافعية الإنجاز في رفع مستوى الاتزان النفسي من خلال خفض مستوى القلق المرتبط بالأداء في الاختبارات. وهذا بعد أساسي مهم من أبعاد مشكلة البحث الحالي.

ثالثًا: الاتجاه نحو الاختبارات المدرسية

يرى سبيلبرجر Speilberger [٢١، ص٣٣] أن الأشخاص الذين لديهم قلق اختبار عال ينزعون إلى تقويم موقف الاختبار على أنه تهديد شخصي لهم، وهم في مواقف الاختبار غالبًا يكونون متوترين tense، خائفين apprehensive، عصبيين nervous، ومستثارين انفعاليا، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة والتي تؤثر على انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الاختبارات.

وفي دراسة أجراها سويتش Sewitch [١٦، ص٧٥] بهدف البحث في مدى الاستثارة النفسية والأداء المعرفي للطلاب المرتفعين في قلق الاختبار، مقارنة بالطلاب المنخفضين في قلق الاختبار وذلك في أثناء موقف اختباري حقيقي. ومن أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أن درجات منتصف الفصل للمجموعة المرتفعة في قلق الاختبار كانت أقل بشكل ملحوظ من تلك التي حصل عليها الطلاب منخفضو قلق الاختبار، وبذلك تؤكد هذه النتيجة

توقعـات هؤلاء الـطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار بأن أداءهم سيكون ضعيفًا في الامتحان، وهنا يكمن سبب خوفهم من الامتحانات.

وفي دراسة الدماطي والشناوي [١١، ص٢٤٠] لتقنين (قائمة قلق الاختبار) على عينات من المراحل (المتوسطة، الثانوية، الجامعية) بالمملكة العربية السعودية، كانت أعلى المـراحل من حيث متغيرات قلق الاختبار (الاضطراب، الانفعالية، قلق الاختبار) هي مرحلة التعليم المتـوسط (الإعـدادي)، ثم مرحلة التعليـم الثـانـوي، ثم مرحلة التعليم الجامعي (ترتيبا تنازليًا)، ولم ترد بيانات عن دلالة الفروق.

وفي دراسة قام بها عبادة [٣٦] بهدف البحث عن قلق الاختبار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتذكر والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة البحرين. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية سالبـة ما بين كل من متغير الاضطراب والانفعالية والرضا عن الدراسة. كما لوحظ من الدراسة وضوح العلاقة بين متغير الاضطراب ومتغيرات عادات واتجاهات الاستذكار (حب المادة الدراسية لدى الفرد) مقارنة بمتغير الانفعالية، حيث أمكن تفسير ذلك في كون متغير الاضطراب (التوتر النفسي) متغيرًا يمثل الجانب المعرفي لقلق الاختبار ويتأثر بتقدير الفرد لذاته. كما استنتج من هذه الدراسة بأن رضا الطلاب عن دراستهم يسهم بشكل فعال ودال في خفض مستوى قلق الاختبار لديهم، وتعتبر هذه النتيجة ذات دلالة عملية في الإرشاد والتوجيه التربوي والأكاديمي للطلاب.

ومما سبق يمكن استخلاص أهمية الاتجاه نحو الاختبارات في خفض مستوى اللاتزان النفسي من خلال خفض مستوى القلق المرتبط بالاتجاه نحو الاختبارات. وهذا بعد آخر مهم من أبعاد مشكلة البحث الحالي.

رابعًا: تقدير الذات

يرى همبرى Hembree [١٢، ص٤٩] أن التقدير العالي للذات هو اتجاه ذاتي متقلب لدى المراهقين بحيث يمثل في الغالب خطًا رئيسًا baseline يتخذ من التقلب قاعدة أساسية لتقويم الذات. ولكنه أيضًا يواجه تذبذبات موقفية تبعده عن ذلك الخط الرئيس نتيجة لتغيير الأدوار التي يقوم بها وتغير توقعاته وأدائه واستجابات الآخرين له، إلى غير ذلك من

الخصائص الموقفية. ومن هنا فإننا نجد من الأشخاص من قد تكون لديهم اتجاهات طيبة بشكل عام نحو أنفسهم، كما يتوافر لديهم احترام ذاتي بحيث يعتبرون أنفسهم أشخاصًا لهم قيمة. ولكنهم من ناحية أخرى قد يشعرون في بعض الأيام بشكل أفضل أو أسوأ مما اعتاد عليه شعورهم بالنسبة لأنفسهم.

ويعتبر مفهوم تقدير الذات أحد المفاهيم الأساسية المستخدمة في الحديث عن الذات باعتبارها أحد أنظمة الشخصية عند الفرد. فالذات هي ذلك الجانب الذي نعيه في أنفسنا على المستوى الشعوري. أما مفهوم الذات عند المراهقين، فإنه يشير إلى تلك المجموعة الخاصة بالأفكار والاتجاهات التي تكون لديهم حول مدى وعيهم لذواتهم في أي لحظة من الزمن [١١، ص٢٥٥]، أو هو ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتهم بأنفسهم [١٤؛ ٣٧؛ ٣٨]. كما يشير بياجيه إلى أن التفكير الإجرائي الصوري في مرحلة المراهقة يؤثر على اتجاهات المراهقين نحو ذواتهم، حيث يمرون بحالات استبطان ويقومون بعلمية تحليل ونقد لذواتهم، وعادة ما يفعلون ذلك باتزان ورباطة جأش حيث يعتبرون التفكير بمثابة شيء خاص وبالتالي لا يكون لزاما عليهم أن يتقاسموا أو يشتركوا في أنماط تفكيرهم مع الآخرين [٣٨].

وقد أوضحت بعض الدراسات أن لتقدير الذات علاقة بالاتجاه نحو المواد الدراسية. فقد أجرى سيمون وسيمون Simon and Simon [٢٨] دراسة على عينة من التلاميذ الذين بلغت أعمارهم عشر سنوات لتقصي العلاقة بين تقدير الذات والاتجاه نحو المواد الدراسية، حيث استخدما اختبار كوبرسميث Coopersmith لتقدير الذات، بالإضافة إلى مجموعة اختبارات SRE لقياس التحصيل الأكاديمي. وقد أوضحت نتائج الدراسة علاقة إيجابية دالة بين تقدير الذات والاتجاه نحو المواد الدراسية لكلا الجنسين. كذلك قام مارش Marsh [١٤] بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات أو تقدير الذات والتحصيل الدراسي. وقد أسفرت نتائج دراسته عن وجود علاقة موجبة دالة بين هذين المتغيرين والتحصيل الدراسي (معامل الارتباط = ٠,٢١ عند مستوى دلالة ٠,٠١).

وقد بينت بعض الدراسات انخفاض توقعات الأداء لدى الأشخاص الذين يحملون تقديرًا منخفضًا لذواتهم بتوقعات الأداء لدى من يحملون تقديرًا عاليًا. حيث قام مارش Marsh [١٥] بإجراء دراسة حول تأثير تقدير الذات لتفسير الفشل أو النجاح مستقبلاً

والحديث عن التوقعات الخاصة بالأداء في المستقبل. وقد خلص الباحث إلى وجود فروق في تفسير الفشل بين من يحملون تقديرًا عاليًا لذواتهم ومن لديهم تقدير منخفض لذواتهم، إذ ينخفض أداء من ينخفض تقديرهم لذواتهم، كما تقل توقعاتهم بالنسبة لمستقبلهم عن أداء وتوقعات من يحملون تقديرًا عاليًا لذواتهم.

كذلك فقد نتجت عن بعض الدراسات وجود علاقة بين تقدير الذات ومجموعة من المتغيرات المتصلة بالاتزان النفسي والشخصية بوجه عام. ومن بين هذه الدراسات تلك التي أوضحت وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات والتوافق المدرسي أو الجامعي [١٢]. كما تؤكد بعض البحوث بأن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والقلق، مثل الدراسة التي قام ميني وميني Many and Many [٣٩] واستخدما فيها عينة من ٤٠٠٠ طفل طبق عليهم مقياس كوبر سميث Coopersmith لتقدير الذات بالإضافة إلى مقياسين آخرين للقلق. وقد جاءت جميع الارتباطات سالبة بين تقدير الذات والقلق.

وعمومًا يمكن القول إن متغير تقدير الذات لدى الفرد يعتبر بعدا أساسيًا من أبعاد التوازن النفسي لدى المراهقين والذي يسهم بصورة أو بأخرى في رفع مستوى دافعية الإنجاز وخفض قلق الاختبارات.

مناقشة نتائج الدراسات السابقة وتحليلها

يمكن مناقشة الدراسات السابقة وتحليلها من خلال ما تناولته بعض البحوث في مجال التفاعل ما بين التوازن النفسي وبين الدافع إلى الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات، وهي كالتالي:

١ - قام همبري Hembree [١٢] بدراسة تحليلية للأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية وعددها ٥٦٢ دراسة للتعرف على طبيعة الدراسات وآثارها وطريقة العلاج المستخدمة فيها للحد من القلق ومستوى الفشل عند الأفراد في الأعمال الأكاديمية وتوصل إلى النتائج التالية:

أ - توجد علاقة ارتباطية موجبة (٣٣, ٠، عند مستوى دلالة تساوي ٠١, ٠) ما بين التوازن النفسي لدى الأفراد والدافع إلى الإنجاز والخوف من الفشل وتقدير الذات في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

ب ـ توجد علاقة ارتباطية موجبة ما بين التوازن النفسي لدى الأفراد، ودرجة القلق العام (الخوف من الامتحان) في المرحلة الإعدادية والمرحلة الجامعية على التوالي (٥٦, ٠ و٤٨, ٠ عند مستوى دلالة تساوي ٠١, ٠).

جـ ـ توجد علاقة ارتباطية موجبة ما بين التوازن النفسي وبين ترتيب الطفل في الأسرة، فقد لوحظ أن درجة الدافع للإنجاز وتقدير الذات تساوي ٢٢, ٠ عند مستوى دلالة تساوي ٠١, ٠، عندما يكون ترتيب الطفل في الأسرة الأخير أو الوحيد.

د ـ توجد علاقة ارتباطية سالبة ما بين التوازن النفسي لدى الأفراد، والاستجابات الفسيولوجية كدرجة نبضات القلب (ـ٥٤, ٠ عند مستوى تساوي دلالة ٠١, ٠).

٢ ـ ومن بين الدراسات التي بينت أن هناك علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين درجات القلق ودرجات الثقة بالنفس عند المراهقين بالإضافة إلى الدافعية إلى الإنجاز وحب الاستطلاع. أي أن هناك استعدادات سلوكية للتوافق الحسن مع سمات القلق العالية أو المنخفضة.

٣ ـ هناك مجموعة من الدراسات تناولت جميع المتغيرات المستقلة (الجنس والمرحلة التعليمية والعمر الزمني وترتيب الطفل والصف الدراسي) وتأثيرها وعلاقتها بالاتزان النفسي والدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات عند الأفراد.

٤ ـ هناك تباين بين نتائج الدراسات السابقة من حيث العلاقة بين المتغيرات، فبينها ما يثبت علاقات ارتباطية (موجبة أو سالبة) ما بين التوازن النفسي والدافعية إلى الإنجاز وتقدير الذات. أو ما يثبت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في تفسير التوازن النفسي لدى بعض الأفراد الذين يحملون تقديرًا لذواتهم واستمرارية الدافعية لديهم في الإنجاز.

٥ ـ هناك مجموعة من الدراسات لم تتناول بعض المتغيرات وأثرها على التوازن النفسي أو تقدير الذات مثل المرحلة التعليمية والعمر الزمني وترتيب الطفل في الأسرة.

وهذا ما يؤكد على أهمية إجراء هذه الدراسة الحالية.

عرض النتائج

عرض النتائج في ضوء فروض الدراسة :

الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه : «لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية .»

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين التوازن النفسي من جانب وبين الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب آخر، والتي يبينها جدول رقم ٤ حيث جاءت النتائج كالتالي :

١ ـ يوجد ارتباط موجب دال ما بين تقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات لعينة الدراسة الإجمالية عند مستوى ثقة ٠,٠٠٥ .

٢ ـ يوجد ارتباط موجب دال ما بين تقدير الذات والدافع إلى الإنجاز لعينة الدراسة الإجمالية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ .

٣ ـ لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا ما بين التوازن النفسي من جانب وبين الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب آخر.

٤ ـ لا يوجد ارتباط موجب دال ما بين الدافع إلى الإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات .

ومما سبق تحقق صحة الفرض الأول جزئيًا في العلاقة الإيجابية الدالة بين تقدير

جدول رقم ٤ . مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات التوازن النفسي وبين كل من الدافع والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات لدى العينة الإجمالية.

المتغيرات	التوازن النفسي	الدافع للإنجاز	الاتجاه نحو الاختبارات	تقدير الذات
التوازن النفسي	١,٠٠	٠,١٧٤٥	٠,٠٩٤٤	-٠,١٤٩٦
الدافع للإنجاز	٠,١٧٤٥	١,٠٠	٠,٠٩٦٨	٠,١٨٨٤
الاتجاه نحو الاختبارات	٠,٠٩٤٤	٠,٠٩٦٨	١,٠٠	٠,٢٦٨٦
تقدير الذات	-٠,١٤٩٦	*٠,١٨٨٤	**٠,٢٦٨٦	١,٠٠

* مستوى الدلالة ٠,٠٥ .

** مستوى الدلالة ٠,٠٠٥ .

الذات وكل من الاتجاه نحو الاختبارات ودافعية الإنجاز.

الفرض الثاني : لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين البنين والبنات في كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين الجنسين بتطبيق تحليل التباين أحادي الأبعاد لكل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر، والتي يبينها جدول رقم ٥ حيث جاءت النتائج كالتالي :

١ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في متغير التوازن النفسي (قيمة «ف» ١,٢٣).

٢ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في متغير الدافع إلى الإنجاز (قيمة «ف» ٠,٠٨٥).

٣ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في متغير تقدير الذات (قيمة «ف» ٠,٤٢).

٤ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في متغير الاتجاه نحو الاختبارات (قيمة «ف» ٠,٣٤).

ومما سبق تتحقق صحة الفرض الثاني.

الفرض الثالث : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المرحلتين التعليميتين (إعدادي، ثانوي) في كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين المرحلة التعليمية (إعدادي، ثانوي) بتطبيق تحليل التباين أحادي الأبعاد لكل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر، والتي يبينها جدول رقم ٥ حيث جاءت النتائج كالتالي :

١ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي في متغير التوازن النفسي (قيمة «ف» ١,٣٠).

جدول رقم ٥ . تحليل التباين ذو الطريقة الواحدة بين المجموعات وداخل المجموعات ومستوى الدلالة الإحصائية بالنسبة للمتغيرات المستقلة والثابتة .

المتغيرات	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أولا : التوازن النفسي					
١ ـ المرحلة التعليمية :					
أ . داخل المجموعات	٤,٧٧	١	٤,٧٧	٠,٣١	غير دال
ب . بين المجموعات	١٦٣٦,٠٥	١٠٥	١٥,٥٨		
٢ ـ الصف الدراسي :					
أ . داخل المجموعات	١١٣,٩٩	٥	٢٢,٨٠	١,٥١	غير دال
ب . بين المجموعات	١٥٢٦,٨٣	١٠١	١٥,١٢		
٣ ـ العمر الزمني :					
أ . داخل المجموعات	١٤٣,١١	٤	٣٥,٧٨	٢,٤٤	٠,٠٥
ب . بين المجموعات	١٤٩٧,٧١	١٠٢	١٤,٦٨		
٤ ـ الجنس :					
أ . داخل المجموعات	١٩,١٤	١	١٩,١٤	١,٢٣٩	غير دال
ب . بين المجموعات	١٦٢١,٦٨	١٠٥	١٥,٤٤		
٥ ـ ترتيب المراهق :					
أ . داخل المجموعات	٢٣٨,٢١	٦	٣٩,٧٠	٢,٨٣	٠,٠١
ب . بين المجموعات	١٤٠٢,٦١	١٠٠	١٤,٠٢		
٦ ـ المستوى الاقتصادي الاجتماعي :					
أ . داخل المجموعات	٩,٣٦	٢	٤,٦٨	٠,٢٩٨	غير دال
ب . بين المجموعات	١٥,٦٩	١٠٤	٢٥.٨٦		
ثانيا : الدافع للإنجاز					
١ ـ المرحلة التعليمية :					
أ . داخل المجموعات	٤٥,٤٢	١	٤٥,٤١	١,٣٢	غير دال
ب . بين المجموعات	٤٦٢٢,٣٠	١٠٥	٣٤,٥٠		

تابع جدول رقم ٥ .

المتغيرات	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة
٢ ـ الصف الدراسي :					
أ . داخل المجموعات	٢٤٥,٥٥	٥	١١,٤٩	١,٤٥	غير دال
ب . بين المجموعات	٣٤٢٢,١٦	١٠١	٣٣,٨٨		
٣ ـ العمر الزمني :					
أ . داخل المجموعات	٤٠٦,٤١	٤	١٠٦,٦٠	٣,١٨	٠,٠١
ب . بين المجموعات	٣٢٦١,٣١	١٠٢	٣١,٩٧		
٤ ـ الجنس :					
أ . داخل المجموعات	٢,٩٧	١	٢,٩٧	٠,٠٨٥	غير دال
ب . بين المجموعات	٣٦٦٤,٧٤	١٠٥	٣٤,٩٠		
٥ ـ ترتيب المراهق :					
أ . داخل المجموعات	١٦,٢٢	٦	٢٦,٠٣	٠,٧٤١	غير دال
ب . بين المجموعات	٣٥١١,٥٠	١٠٠	٣٥,١٢		
٦ ـ المستوى الاقتصادي الاجتماعي :					
أ . داخل المجموعات	٢٠,٥٣	٢	١٠,٢٦	٠,٢٩٢	غير دال
ب . بين المجموعات	٣٦٧٤,١٩	١٠٤	٣٥,٦٩		
ثالثًا : الاتجاه نحو الاختبارات					
١ ـ المرحلة التعليمية :					
أ . داخل المجموعات	٤,٥٠	١	٤,٥٠	٠,٠٤	غير دال
ب . بين المجموعات	١٠٠٣٤,٢٧	١٠٥	٩٥,٥٦		
٢ ـ الصف الدراسي :					
أ . داخل المجموعات	٢٣٧,٠٦	٥	٤٧,٤١	٠,٤٨	غير دال
ب . بين المجموعات	٩٨٠١,٢٢	١٠١	٩٤,٠٤		
٣ ـ العمر الزمني :					
أ . داخل المجموعات	٢١٥,٩٤	٤	٥٣,٩٨	٠,٥٦	غير دال
ب . بين المجموعات	٣٢٦١,٣١	١٠٢	٣١,٩٧		

تابع جدول رقم ٥ .

المتغيرات	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة
٤ ـ الجنس :					
أ . داخل المجموعات	٣٥,٩٤	١	٣٥,٩٤	٠,٣٣٧	غير دال
ب . بين المجموعات	١٠٠٠٢,٤٣	١٠٥	٩٥,٢٦		
٥ ـ ترتيب المراهق :					
أ . داخل المجموعات	٥٥٠,٣١	٦	٩١,٧٢	٠,٩٦٧	غير دال
ب . بين المجموعات	٩٤٨٧,٩٩	١٠٠	٩٤,٨٨		
٦ ـ المستوى الاقتصادي الاجتماعي :					
أ . داخل المجموعات	٤٤٣,٧١	٢	٢٢١,٨٦	٢,٤٠٥	غير دال
ب . بين المجموعات	٩٥٩٤,٥٨	١٠٤	٩٢,٢٥		
رابعًا: تقدير الذات					
١ ـ المرحلة التعليمية :					
أ . داخل المجموعات	١٨,٣٤	١	١٨,٣٤	٢,٧٠	غير دال
ب . بين المجموعات	٧١٢,٢١	١٠٥	٦,٧٨		
٢ ـ الصف الدراسي :					
أ . داخل المجموعات	٣٨,١٩	٥	٧,٦٣	١,١١	غير دال
ب . بين المجموعات	٦٩٢,٣٧	١٠١	٦,٨٥		
٣ ـ العمر الزمني :					
أ . داخل المجموعات	٣٨,١٠	٤	٩,٥٢	١,٤٠	غير دال
ب . بين المجموعات	٦٩٢,٤٦	١٠٢	٦,٧٩		
٤ ـ الجنس :					
أ . داخل المجموعات	٢,٩٧	١	٢,٩٧	٠,٤٢	غير دال
ب . بين المجموعات	٧٢٧,٥٨	١٠٥	٦,٩٢		
٥ ـ ترتيب المراهق :					
أ . داخل المجموعات	٤٣,٠٣	٦	٧,١٧	١,٠٤٣	غير دال
ب . بين المجموعات	٦٨٧,٥٢	١٠٠	٦,٨٨		

تابع جدول رقم ٥ .

المتغيرات	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة
٦ ـ المستوى الاقتصادي الاجتماعي :					
أ . داخل المجموعات	٢,٩٠	٢	١,٤٥	٠,٢٠٧	غير دال
ب . بين المجموعات	٧٢٧,٦٦	١٠٤	٧,٠٠		

٢ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي في متغير الدافع إلى الإنجاز (قيمة «ف» ١,٣٢).

٣ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي في متغير تقدير الذات (قيمة «ف» ٢,٧٠).

٤ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي في متغير الاتجاه نحو الاختبارات (قيمة «ف» ٠,٣٤).

ومما سبق تتحقق صحة الفرض الثالث.

الفرض الرابع : لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر باختلاف الصف الدراسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين الصف الدراسي بتطبيق تحليل التباين أحادي الأبعاد لكل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر، والتي يبينها جدول رقم ٥ حيث جاءت النتائج كالتالي:

١ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الصف الدراسي في متغير التوازن النفسي (قيمة «ف» ١,٥١).

٢ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الصف الدراسي في متغير الدافع إلى الإنجاز (قيمة «ف» ١,٤٥).

٣ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الصف الدراسي في متغير تقدير الذات (قيمة «ف» ١١ , ١).

٤ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الصفّ الدراسي في متغير الاتجاه نحو الاختبارات (قيمة «ف» ٤٨ , ٠). ومما سبق تتحقق صحة الفرض السادس.

الفرض الخامس: لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر باختلاف العمر الزمني.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين فئات العمر الزمني بتطبيق تحليل التباين أحادي الأبعاد لكل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر، والتي يبينها جدول رقم ٥ حيث جاءت النتائج كالتالي:

١ ـ توجد فروق دالة إحصائيًا بين العمر الزمني في متغير التوازن النفسي (قيمة «ف» ٤٤ , ٢ عند مستوى ثقة ٠٥ , ٠).

٢ ـ توجد فروق دالة إحصائيا بين العمر الزمني في متغير الدافع إلى الإنجاز (قيمة «ف» ١٨ , ٣ عند مستوى ثقة ٠١ , ٠).

٣ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين العمر الزمني في متغير تقدير الذات (قيمة «ف» ٤١ , ٠).

٤ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين العمر الزمني في متغير الاتجاه نحو الاختبارات (قيمة «ف» ٤٨ , ٠). ومما سبق تتحقق صحة الفرض الرابع جزئيا.

الفرض السادس : لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من الدافع للانجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر باختلاف الترتيب في الأسرة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين فئات العمر الزمني بتطبيق تحليل التباين أحادي الأبعاد لكل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو

الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر، والتي يبينها جدول رقم ٥ حيث جاءت النتائج كالتالي:

١ ـ توجد فروق دالة إحصائيا بين الترتيب في الأسرة في متغير التوازن النفسي (قيمة «ف» ٢,٨٣ عند مستوى ثقة ٠١, ٠).

٢ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الترتيب في الأسرة في متغير الدافع إلى الإنجاز (قيمة «ف» ٧٤, ٠).

٣ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الترتيب في الأسرة في متغير تقدير الذات (قيمة «ف» ١,٠٤).

٤ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الترتيب في الأسرة في متغير الاتجاه نحو الاختبارات (قيمة «ف» ٩٦, ٠). ومما سبق تتحقق صحة الفرض الخامس جزئيا.

الفرض السابع: لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي بتطبيق تحليل التباين أحادي الأبعاد لكل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر، والتي يبينها جدول رقم ٥ حيث جاءت النتائج كالتالي:

١ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي في متغير التوازن النفسي (قيمة «ف» ٣٠, ٠).

٢ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي في متغير الدافع إلى الإنجاز (قيمة «ف» ٢٩, ٠).

٣ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي في متغير تقدير الذات (قيمة «ف» ١٠٤).

٤ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي في متغير الاتجاه نحو الاختبارات (قيمة «ف» ٢,٤٠). ومما سبق تتحقق صحة الفرض السابع.

مناقشة النتائج

أولاً: العلاقة بين التوازن النفسي والدافع للإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية

يتضح من تحليل النتائج أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التوازن النفسي من جانب، والدافع إلى الإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات من جانب آخر، وهذا يخالف ما توصلت إليه دراسة همبري Humbree [١٢]. وقد يرجع السبب إلى أن أفراد العينة لديهم حالة من الاتزان الانفعالي مع ضعف مشاعر الإحباط أو الفشل مما يؤدي إلى بعض الأعراض الدالة على عدم الاضطراب الانفعالي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة راوندز وهاندل Rounds and Hendal [٤٠]، حيث اقترح أنه كلما كان هؤلاء المراهقون ذوي ذوات عالية أدى ذلك إلى توازن نفسي جيد. بينما لوحظ من النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كل من تقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات من ناحية، وتقدير الذات والدافع إلى الإنجاز من ناحية أخرى، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن التقدير العالي للذات يكون الاتجاهات الإيجابية نحو الاختبارات، ويتفق ذلك مع دراسة مارش Marsh [١٥] ودراسة سيمون وسيمون Simon and Simon [٢٨].

ثانيـًا: اختلاف الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات باختلاف الجنسين

تثبت النتائج السابقة من تصاحب التوازن النفسي والدافع إلى الإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات ومتغير الجنس، بعدم وجود اختلاف لدى المراهقين، حيث كانت قيمة «ف» تساوي على التوالي (٣٦٥, ٠ و٠٢١, ٠، و ٦٦١, ٠، و٤٣٢, ٠) عند مستوى دلالة على التوالي (٥٤٧, ٠، و٠٨٨٨, ، و٠٤١٨, ٠، و٤٣٢, ٠). وفي هذا السياق تتفق دلالات الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي سبقتها بالنسبة للتوازن النفسي والجنسين، مثل دراسة هاريس Harris زملائه [٣١]، ودراسة زكرمان وسبيلبرغر Zukerman and Spielberger [٢١]. كما لا تتفق من حيث الاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات من ناحية أخرى مثل دراسة كل من الشناوي [١٩] وعمارة [٣٢]. وبالمثل بالنسبة للدافع إلى الإنجاز، حيث بينت بعض الدراسات أن هناك فروقًا بين الإناث والذكور.

ثالثًا: اختلاف الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات باختلاف المراحل التعليمية (الإعدادية والثانوية)

بينت الدراسة الحالية أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المرحلة الإعدادية بالنسبة لتقدير الذات، حيث كانت قيمة «ف» تساوي ٦,٤٨٦ عند تساوي دلالة ٠,٠١٢. وهناك ما يبرر القول، حيث إن المراهقين في هذه المرحلة يتصفون بالتمركز حول الذات والأنانية إضافة إلى أن الفرد في هذه المرحلة لم يتضح نضوجه الانفعالي. حيث يرى همبرى Hembree [١٢] أن تقدير الذات لدى هؤلاء الفئة اتجاه متقلب ويواجه تذبذبات موقفية عن الاتجاه العالي للذات نتيجة لتغيير الأدوار، ويتفق مع هذا السبب مارش Marsh [١٥]، كما بينت الدراسة الحالية أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للدافع إلى الإنجاز والتوازن النفسي والاتجاه نحو الاختبارات ومتغير المرحلة التعليمية. ويرجع ذلك إلى أن هؤلاء الأفراد على وشك الدخول إلى الصف النهائي من المرحلة الثانوية حيث يتصور لهم بأنهم يجب أن يكونوا على استعداد للامتحانات في هذه المرحلة، حيث تحدد مصيرهم الأكاديمي مستقبلاً مما يؤثر على توازنهم النفسي في العطلة الصيفية بالإضافة إلى متغيرات أخرى مثل كيفية قضاء وقت الفراغ [١١].

رابعًا: اختلاف الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات باختلاف الصف الدراسي

أما بالنسبة لمتغير الصف الدراسي فيمكن تعميم نتائجه مقارنة بنتائج المرحلة التعليمية، ويرجع إلى الأسباب السالفة الذكر نفسها والمتعلقة بالمرحلة التعليمية.

خامسًا: اختلاف الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات باختلاف العمر الزمني

يتضح من تحليل النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح العمر الزمني في الفئة ما بين ١٥ و١٦ سنة بالنسبة للتوازن النفسي من ناحية وتقدير الذات والدافع إلى الإنجاز. ويرجع ذلك إلى أن هؤلاء الأفراد على وشك الدخول إلى الصف النهائي من المرحلة الثانوية، حيث يتصور لهم بأنهم يجب أن يكونوا على استعداد للامتحانات في هذه

المرحلة حيث تحدد مصيرهم الأكاديمي مستقبلاً. بالإضافة إلى أن توازنهم النفسي (ما بين التـوازن الجيد والتوازن غير المستقر حيث كان متوسط الدرجات يساوي ٣٨) في العطلة الصيفية يعزى إلى متغيرات أخرى مثل كيفية قضاء وقت الفراغ. وتتفق هذه النتيجة مع همبري Hembree [١٢] وهل وويجفيلد Hill and Wigfield [٤١] وماجيري بنكس Marjori-banks [٣٧]. وكذلك بينت الدراسة الحالية أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لاتجاه نحو الاختبارات، وهذا يؤكد أن عينة الدراسة في أثناء الفترة الصيفية متمتعة باتزان نفسي معتدل. ما عدا أنها في حالة من التغير بالنسبة إلى تقدير الذات لديهم، وهذا طبيعي بالنسبة للأعمار السنية للعينة.

سادسًا: اختلاف الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات باختلاف المستوى الاقتصادي ـ الاجتماعي

تثبت النتائج السابقة عن تصاحب التوازن النفسي والدافع إلى الإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات ومتغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي، بعدم وجود اختلاف لدى المراهقين في المستويات الثلاثة (منخفض ـ متوسط ـ مرتفع). ويرجع السبب في ذلك إلى أن معظم أفراد العينة تمركزت حول المستوى الاقتصادي المتوسط في الدخل (ن=٩٣). كما أن معظم الأدبيات لم تتطرق إلى هذا المتغير وأثره على المتغيرات التابعة للدراسة الحالية.

سابعًا: اختلاف الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الاختبارات باختلاف العلاقة الوالدية (ترتيب المراهق في الأسرة)

تثبت النتائج السابقة من تصاحب التوازن النفسي والدافع إلى الإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات ومتغير الترتيب في الأسرة، عدم وجود اختلاف لدى المراهقين في ترتيب الفرد في الأسرة. بينما أكدت بعض الأدبيات أن الترتيب له دلالة واضحة بالنسبة للتوازن النفسي والدافع إلى الإنجاز لدى المراهقين، حيث بين همبري Hembree [١٢] أن هناك استعدادًا للقلق بحسب ترتيب الطفل في الأسرة، فوجد أن الاستعداد للقلق عند المراهقين الآخرين في أسرهم أعلى منه عند المراهقين الأوائل. ويتفق معه في هذه النتيجة براون وغراي Brown and Gray [٢١]. أما بالنسبة للدراسة الحالية، فقد يرجع السبب إلى أن أفراد العينة في العطلة الصيفية ولا يوجد تأثير مباشر من الأسرة على الفرد في هذه الفترة.

توصيات الدراسة

تشير الدراسة الحالية إلى جملة من النتائج ذات القيمة التطبيقية والنظرية التي قد تنعكس بصفة خاصة على تطوير عمليات الإرشاد والتوجيه النفسي والتعليمي في المرحلتين الإعدادية والثانوية، منها:

١ ـ ضرورة بناء مقاييس تقيس التوازن النفسي لدى المراهقين من أجل الإسهام في دقة التوجيه أو الإرشاد النفسي والتربوي. وأن تكون هذه المقاييس مفيدة ومنتظمة وشاملة للتأكد من تحقيق أهداف الإرشاد النفسي في المراحل التعليمية العليا من التعليم العام. حيث بينت النتائج ضعف العلاقة بين الدافع للإنجاز والتوازن النفسي.

٢ ـ مساعدة المراهقين على تحقيق التوازن النفسي وذلك برفع دافعيتهم إلى الإنجاز والتقليل من قلق الاختبارات وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو الذات ورفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وذلك بعدم التهويل من الامتحانات.

٣ ـ التركيز على رضا المراهقين عن أنفسهم ودراستهم والتي تسهم بشكل فعال في رفع مستوى التوازن النفسي لديهم من انعدام التوازن إلى مستوى التوازن الجيد والمستقر، خاصة أثناء الاختبارات والامتحانات المدرسية، وذلك بإتاحة فرصة الاختيار أمامهم.

٤ ـ استمرارية التعاون بين البيت والمدرسة، ويمكن لوسائل الإعلام أن تأخذ دورها في هذا المجال من خلال برامج تتعلق بالأسرة ومشكلات الأبناء المراهقين.

المراجـــع

[١] ادوارد، ج. م. *الدافعية والانفعال*. ترجمة أحمد عبدالعزيز سلامة. (القاهرة: مكتبة دار الشروق، ١٩٨١م).

[٢] الهواري، ماهر محمود، ومحمد محروس الشناوي. «مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات): معايير ودراسات ارتباطية.» *رسالة الخليج العربي*، س٧، ع٢٢ (١٩٨٧م)، ص ص١٧٢-١٩٦.

[٣] Atkinson, J. W. *An Introduction to Motivation*. New York: Van Nostrand, 1964.

[٤] Brown, S., and H. Welberg. "Motivational Effects on Test Scores of Elmentary Students." *The Journal of Educational Research*, 86 (1993), 133-36.

[٥] Grossman, S. P. "Physiological Basis of Specific and Non-specific Motivational Processes." In J. W.

Arnold, ed., *Nebraska Syposium on Motivation*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1968

[٦] نشواتي، عبدالمجيد، وأحمد عودة، وصبحي خنفر. «أثر التحصيل والجنس ومفهوم الذات في إدراك عوامل النجاح والفشل لدى طلبة الصف الثاني الثانوي.» *مجلة العلوم الاجتماعية*، الكويت، عدد خاص (١٩٨٨م)، ص ص٥-٢١.

[٧] Frieze, I. H., and H. N. Snyder. "Children's Beliefs about the Causes of Success and Failure in School Setting." *British Journal of Educational Psychology*, 72 (1989), 186-96.

[٨] Roberson, T.G., and E. Miller. "The Coopersmith Self-Esteem Inventory: A Factor Analytic Study." *Educational and Psychological Measurement*, 46 (1986), 269-73.

[٩] Brown, M. A., and M. W. Gary. "Mathematics Test, Numerical, and Abstraction Anxieties and Their Relation to Elementary Teachers' Views on Preparing Students for the Study of Algebra." *School Science and Mathematics*, 92 (1992), 69-73.

[١٠] Ferguson, E. D. *Motivation: An Experimental Approach*. New York. Holt Rinehart, 1976.

[١١] الدماطي، عبدالغفار، ومحمد محروس الشناوي. «تقدير الذات لدى الطلاب السعوديين: معايير ودراسات.» *دراسات تربوية*، م٥، جـ٢٢ (١٩٨٩م)، ص ص٢٣٥-٢٧٠.

[١٢] Hembree, T. F. "Correlates, Causes, Effects and Treatments of Test Anxiety." *Review of Educational Research*, 58 (1988), 47-78.

[١٣] Llabre, M., and E. Suarez. "Predicting Mathematics Anxiety and Course Performance in College Women and Men." *Journal of Conselling Psychology*, 32 (1985), 283-87.

[١٤] Marsh, H. W. "Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Self-concept: Preadolescence to Early Adulthood." *Journal of Educational Psychology*, 81 (1989), 417-30.

[١٥] Marsh, H. W. "Content Specifity of Relations between Academic Achievement and Academic Self-Concept." *Journal of Educational Psychology*, 84 (1992), 32-42.

[١٦] Sewitch, T. S. "Multi-Method Assessment of Test Anxiety: An Actual Course Examination." *D.A.I.*, 46 (1991), 1-20.

[١٧] موسى، فاروق عبدالفتاح. *كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٧م.

[١٨] عدس، عبدالرحمن، ومحيي الدين توق. *مقدمة في علم النفس*. عمّان: دار النشر للطباعة والتوزيع، ١٩٩١م.

[١٩] الشناوي، عبدالمنعم. «اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات وعلاقتها بالمتغيرات النفسية.» *مجلة كلية*

التربية (جامعة الزقازيق)، م٨، ع٥ (١٩٨٥م)، ص ص٢٣-٥٦.

[٢٠] Atkinson, R. L., R. C. Atkinson and E. R. Hilgard. *Introduction to Psychology*. New York: Brace Jovanovich, 1983.

[٢١] Spielberger, C. D. "Anxiety as an Emotional State." In C. D. Spielberger, ed., *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. New York.: Academic Press, 1972, I, 23-49.

[٢٢] الشناوي، عبدالمنعم. «العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات.» *رسالة الخليج العربي*، م٩، س٩ (١٩٨٩م)، ص ص١٣-١٤.

[٢٣] Coopersmith, S. *Self-Esteem Inventories*. Palo Alto, CA: Counsulting Psychologists, 1986.

[٢٤] شيخاني، سمير. *أنت والآخرون (سلسلة الاختبارات النفسية)*. ط١. بيروت: مؤسسة عزالدين للطباعة والنشر، ١٩٩٠م.

[٢٥] Fincham, F.D., A. Hokoda, and R. Sanders, Jr. "Learned Helplessness, Test Anxiety, and Academic Achievement: A Longitudinal Analysis." *Child Development*, 60 (1989), 138-45.

[٢٦] Hermans, H. J. M. "A Questionnaire Measure of Achievement Motivation." *Journal of Clinical Psychology*, 45 (1970), 120-29.

[٢٧] Mousa, A. F., and R. S. Brown. *A Cross-Cultural Comparison of Attitude Development in School Children*. Cairo: Culture Press, 1983.

[٢٨] Simon, W. E., and M. G. Simon. "Self-Esteem, Intelligence and Standardized Academic Achievement." *Psychology in Schools*, 32 (1975), 100-97.

[٢٩] Avrill, J. R. "Emotion and Anxiety: Sociocultural, Biological and Psychological Determinants." In M. Zuckerman and C. D. Spielberger, eds., *Emotion and Anxiety: New Concepts, Methods and Applications*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates, 1976, 87-130.

[٣٠] Zuckerman, M., and C.D. Spielberger. *Emotion and Anxiety: New Concepts, Methods and Applications*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates, 1976.

[٣١] Harris, R. N., and C. R. Snyder. "The Role of Uncertain Self-esteem in Self-Handicapping." *Journal of Personality and Social Psychology*, 15 (1986), 451-58.

[٣٢] عمارة، عبداللطيف يوسف. «علاقة الدافع للإنجاز بالميول المهنية والابتكارية.» *مجلة كلية التربية (المنصورة)*، م٧، ع٣ (١٩٨١م)، ص ص٢٥-٣٦.

[٣٣] Benbow, C. P. "Academic Achievement in Mathematics and Science of Students between Ages 13 and 23: Are There Differences among Students in the Top One Percent of Mathematical Abil-

ity?" *Child Development*, 83, (1991), 52-61.

[٣٤] Marjoribanks, K. "Family and School Correlates of Adolescents' Aspirations: Ability-Attitude Group Differences." *European Journal of Psychology of Education*, 6 (1991), 283-90.

[٣٥] Petersen, A. L. "The Measurement of Self among Adolescence." *Journal of Youth and Adolescence*, 6 (1977), 201-203.

[٣٦] عبادة، أحمد عبداللطيف. «قلق الاختبار في موقف ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتذكر والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة البحرين.» *مجلة كلية التربية* (جامعة قطر)، س٧، ع٨ (١٩٩٢م)، ص ص٧٣-١٢٩.

[٣٧] Gronlnick, W. S., R. M. Ryan, and E.L. Deci. "Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents." *Child Development*, 83 (1991), 508-17.

[٣٨] Scott, W. A., R. Scott, and M. McCabe. "Family Relationships and Children's Personality: A Cross-Cultural, Cross-Source Comparison." *British Journal of Social Psychology*, 30 (1991), 1-20.

[٣٩] Many, M.A., and W.A. Many. "The Relationship between Self-esteem and Anxiety in Grades 4 Through 8." *Educational and Psychological Measurement*, 35 (1975), 1017-1021.

[٤٠] Rounds, J., and D. Hendal. "Mathematics Anxiety and Attitudes towards Mathematics." *Measurement and Evaluation in Guidance*, 13 (1980), 83-89.

[٤١] Hill, K., and A. Wigfeild. "Test Anxiety: A Major Educational Problem and What Can be Done About It." *Elementary School Journal*, 85 (1984), 105-26.

The Relationship between Motivation and Achievement, Attitude towards Tests, Self Concept and Psychological Adjustment of a Sample of Intermediate and Secondary School Students in Bahrain*

Mohamed Hassan Al-Mutawa'
Assistant Professor, Department of Psychology,
College of Education, University of Bahrain,
Bahrain

Abstract. The purpose of this study is to investigate the relationship between motivation and achievement, attitude towards tests, self concept and psychological adjustment of a sample of imtermediate and secondary students in Bahrain, and to find out the relationship between the dependent variables and the sex, educational level, age, socioeconomic status, and birth order of students.

The study sample consisted of (107) students (50 males and 57 females) selected randomly from intermediate and secondary schools. The investigator administered four instruments: Motivation to Achievement Questionnaire (MAQ), Attitude towards Tests Measure (ATM), Self Concept Checklist (SCC) and Psychological Adjustment Questionnaire (PAQ). To test the major hypotheses, Pearson Moment Product, t-test, and analysis of variance at the 0.05 level of significance were used. The study revealed the following results:

1. There was a positive significant relationship between attitude towards tests and self concept among the total sample of the study; also there was no relationship between concept and motivation towards achievement among the total sample of the study.
2. There were no significant differences between the mean scores of students due to sex on the four dependent variables: motivation to achievement, attitude towards tests, self concept and psychological adjustment.
3. There were no significant differences between the mean scores of students due to education level (intermediate, secondary) on the four dependent variables: motivation to achievement, attitude towards tests, self concept and psychological adjustment.
4. There were significant differences between the mean scores of students due to age on motivation to achievement and psychological adjustment.
5. There was a significant difference between the mean scores of students due to birth order on the psychological adjustment.
6. There were no significant differences between the mean scores of students due to socioeconomic status (SES) on the four dependent variables: motivation to achievement, attitude towards tests, self concept and psychological adjustment.

*This study was supported by funds from Scientific Research Council of Bahrain University, fiscal year 1993-1994.

مجلة جامعة الملك سعود، م٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٧٩ ـ ٣١٠، الرياض (١٤١٦هـ/١٩٩٦م).

المتغيرات التربوية للمشاهدة التلفزيونية عند الأطفال في سوريا: بحث ميداني في العلاقة بين الطفل والتلفزيون في محافظة درعا

علي أسعد وطفة

أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة دمشق،

دمشق، سوريا

ملخص البحث. أجريت الدراسة في محافظة درعا (جنوب سوريا) في صيف ١٩٩٠م على عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بلغت ٥٢٥ من تلامذة الصف الخامس الابتدائي الذين تراوحت أعمارهم بين العاشرة والثانية عشرة من العمر. وقد بلغت نسبة الإناث في العينة ٤١,١٤٪ مقابل ٥٨,٧٤٪ للذكور.

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة القائمة بين التلفزيون والأطفال عبر أربعة محاور أساسية هي: ١ـ مدة المشاهدة؛ ٢ـ البرامج المفضلة؛ ٣ـ وعي الآباء بالجوانب التربوية للتلفزيون؛ ٤ـ المقارنة بين الدور التربوي للمدرسة بالمقارنة مع هذا للتلفزيون وذلك عبر مواقف التلاميذ من كليهما.

وخرجت الدراسة بنتائج مهمة نذكر منها:

ـ يعطي الأطفال أفراد العينة للمدرسة أهمية خاصة حيث تحتل المدرسة أولوية تفضيلهم بالقياس إلى التلفزيون.

ـ هناك شريحة واسعة من الأسر التي لا تمارس أيا من عمليات ترشيد الاستهلاك الإعلامي التلفزيوني وتترك لأطفالها الحبل على الغارب في مشاهدة الأفلام غير المخصصة لهم، وبالإضافة إلى ذلك فإن أفراد هذه الأسر لا يوجهون أطفالهم إلى مشاهدة أي من البرامج التعليمية أو العلمية.

ـ على مستوى العلاقة الزمنية بين الأطفال والتلفزيون تشير الدراسة إلى أهمية الفترة الزمنية التي يقضيها الأطفال أمام الشاشة الصغيرة. وتبين النتائج أن الأطفال يقضون عشر ساعات ونصف وسطيًا في الأسبوع في مشاهدة التلفزيون أثناء العام الدراسي، ولكن هذه الفترة الزمنية تتضاعف أثناء العطلة المدرسية حيث يقضي الأطفال ٢١ ساعة وسطيًا في مشاهدته.

- تحتل الأفلام المتحركة المستوردة والتي تتسم بطابع العنف أولوية اهتمام الأطفال ويلاحظ ندرة البرامج التعليمية والعلمية التي وردت في إجابات الأطفال.

وانتهت الدراسة إلى تشكيل مجموعة من التوصيات المهمة التي تؤكد في مجموعها على أهمية حماية الطفولة من الآثار الضارة لمشاهدة برامج الكبار ومن مخاطر المشاهدة الزمنية الطويلة للتلفزيون وإلى ضرورة ترشيد الاستهلاك التلفزيوني عبر تطوير مستوى وعي الآباء التربوي الخاص بإدراك الجوانب السلبية والإيجابية التي يتركها التلفزيون على عقول الناشئة.

١. مقدمــــة

شكلت العلاقة بين الأطفال والتلفزيون محورًا أساسيًا من محاور البحث العلمي على المستوى التربوي خلال العقود الأخيرة من العصر الذي نعيش فيه. فالتلفزيون ينافس اليوم كلا من المدرسة والأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية. وأدى ذلك إلى إثارة اهتمام المفكرين ومخاوفهم من الآثار السلبية المحتملة التي يمكن أن يتركها التلفزيون على حياة الأطفال النفسية والاجتماعية. وتجلى هذا الاهتمام في نمو سريع كمًا وكيفًا في الأبحاث التي تناولت جوانب العلاقة بين الطفولة والتلفزيون، وخاصة هذه التي تتناول أطراف العلاقة القائمة بين الأسرة والمدرسة والتلفزيون في تنشئة الأطفال وتلك التي تتناول الآثار السلبية والإيجابية التي يتركها التلفزيون على عقول الناشئة وصحتهم النفسية.

لقد شكلت البرامج التلفزيونية التي توجه إلى الأطفال ومدى انسجام هذه البرامج مع طبيعة نموهم النفسي ونمط القيم التربوية التي تشتمل عليها، موضوعا مهما من موضوعات البحث في مجال التربية والأعلام. حيث بدأت هذه الدراسات تركز على دراسة طبيعة العلاقة القائمة بين الأطفال والبرامج التلفزيونية المعروضة على الشاشة الصغيرة، وخاصة الفترة الزمنية الطويلة التي يقضيها الأطفال وراء الشاشة الصغيرة والتي يمكنها أن تؤثر على نموهم النفسي والاجتماعي، وذلك لأن الفترة الزمنية الطويلة، التي يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون، غالبًا ما تكون على حساب جملة من الأنشطة والفعاليات التربوية والاجتماعية الضرورية لنمو الأطفال التربوي.

وفي إطار ذلك كله أصبحت العلاقة بين الطفل والتلفزيون، في مختلف اتجاهاتها، إحدى الموضوعات التربوية الإعلامية التي تطرح نفسها على الباحثين والدارسين في أقطار العالم وبلدانه.

٢ . مشكلة البحث

تشير الملاحظات الأولية في سوريا، كما هو الحال في بلدان أخرى، إلى وجود اتجاهات أسرية متباينة من وظيفة التلفزيون ودوره التربوي وتتأرجح هذه المواقف بين القبول والرفض للدور التربوي الذي يؤديه التلفزيون في حياة الأطفال.

فالتلفزيون، كما يعتقد بعض الأفراد، يشبع الأطفال بأفكار واتجاهات قد تتناقض إلى حد كبير مع ما هو سائد من قيم في إطار الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الأطفال. فالأطفال يشاهدون أفلام الكبار وأفلام السهرة ويخرجون على دائرة ما هو مخصص لهم ومن شأن ذلك أن يطرح إشكالية تربوية بالغة الأهمية والخطورة. وكل ما سبق يقع في إطار العلاقة التربوية التي تصل الطفل بأسرته ومدرسته وشاشته الصغيرة.

٣ . الأسئلة التي يجيب عنها البحث

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

أولاً: ما درجة تعلق الأطفال بالمدرسة بالمقارنة مع التلفزيون؟ وهل هناك من تباين في الموقف منهما وفقًا لمتغير الجنس؟

ثانيًا: كيف يوجه الآباء سلوك أطفالهم نحو التلفزيون؟ وهل هناك من تباين ذي دلالة إحصائية في مواقف الآباء الخاصة بتنظيم وقت وشروط المشاهدة التلفزيونية عند أطفالهم وفقًا لمتغير الجنس؟

ثالثًا: ما الفترة الزمنية التقريبية التي يقضيها أطفال العينة في مشاهدة التلفزيون أثناء العطلة المدرسية وخارجها؟ هل هناك من فروق دالة إحصائيًا بين الإناث والذكور في الفترة الزمنية التي يقضيها كل منهما في مشاهدة التلفزيون؟

رابعًا: ما نوع البرامج والأفلام التي تستهوي الأطفال وتنال إعجابهم وهل هناك من تباين ذي دلالة إحصائية وفقًا لمتغير الجنس؟

٤ . الدراسات السابقة

١ , ٤ . تعد دراسة هيلد . ت . هيملويت (التلفزيون والطفل) من الدراسات الجيدة التي أجريت حتى اليوم حول تأثير التلفزيون على الطفل، وقد أجري البحث على عينة

بلغت ٩٢٧ من الأطفال البريطانيين الذين تتراوح أعمارهم بين العاشرة والرابعة عشرة من العمر. وقد تناولت الدراسة قضايا متعددة جدًا حول مسألة العلاقة بين الطفل والتلفزيون، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: أن الأطفال الذين لا يشاهدون التلفزيون يفوقون الأطفال المشاهدين في مستوى الأداء المدرسي، وأن الأطفال يشاهدون التلفزيون من ١٣ إلى ١٥ ساعة أسبوعيًا، وأن أكثرية الأطفال يشاهدون التلفزيون في المساء مع ذويهم وتبين الدراسة ضعف مراقبة الآباء وتوجيههم فيما يتعلق بمشاهدة أطفالهم لبرامج التلفزيون [١، ص٤٦].

٤,٢ . وهدفت الدراسة التي أجراها برادلي كرين برج Bradley Green Berg إلى استجلاء العلاقة بين مشاهدة الأطفال للبرامج التلفزيونية (الموجهة إلى الأسرة) وفكرتهم عن الدور الذي يجب أن تقوم به الأسرة. ولقد تم تحليل البرامج المعنية واتجاهات الأطفال ومستوى إدراكهم، وبالتالي طبيعة إدراك الآباء وأفكار الأطفال التي تتعلق بالأسرة. وبينت هذه الدراسة أن الأطفال يستطيعون تعلم أنماط سلوكية عبر مشاهدتهم لنماذج سلوكية تظهر على الشاشة وذلك دون تدخل مباشر. وبينت أيضًا أنهم يستطيعون تمثيل القيم ويتقمصون شخصيات عبر عمليات تعزيزية [٢].

٤,٣ . وتجدر الإشارة إلى دراسة أتكان Atkan التي أجريت في ربيع عام ١٩٧٣ على عينة تتكون من ٧٠٣ أطفال أمريكيين تتراوح أعمارهم بين ٩ـ١٠ سنوات لمعرفة العلاقة بين مستوى المعارف السياسية ومدى إقبال الأطفال على المشاهدة. حيث أجريت المقارنة بين مستوى معارفهم السياسية ومدى إقبالهم على مشاهدة الأخبار التلفزيونية. ولقد بينت نتائج الدراسة ما يلي:

١ ـ تزداد المعارف السياسية عند الأطفال الذين يشاهدون الأخبار التلفزيونية وذلك مع تقادم أعمارهم (الأطفال في عمر العاشرة كانوا أكثر معرفة بالسياسة من الأطفال الذين يقعون في عمر التاسعة).

٢ ـ الأطفال الذين يشاهدون على الأغلب الأخبار نالوا معدلات أكبر في درجة معرفتهم السياسية (٦١٪ مقابل ٤٨٪) [٣].

٤,٤ . وتعد دراسة ويلبر شرام عام ١٩٦١ من الدراسات العالمية المهمة التي تناولت مسألة العلاقة بين الطفولة والتلفزيون، وذلك بعنوان «التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا.»

وقد تناولت هذه الدراسة عينة واسعة جدًا من الأطفال بلغت (٦٠٠٠) طفل تراوحت أعمارهم بين الثالثة والسادسة من العمر. وهي دراسة طولانية امتدت على مدى ثلاث سنوات وتناولت مناطق في الولايات المتحدة الأمريكية وفي كندا. ومن النتائج التي أبرزتها هذه الدراسة وجود علاقة سلبية عالية بين النجاح المدرسي والمدة الطويلة لمشاهدة التلفزيون. كما أبرزت الدراسة أهمية الأوضاع الاجتماعية المحيطة بالأطفال في زيادة إقبال الأطفال على مشاهدة التلفزيون [٤].

٤,٥ . هدفت دراسة سعد عبدالرحمن [٥] التي أجريت على عينة قوامها ١٠٠٥ من طلاب وطالبات المدارس المتوسطة بالكويت خلال عام ١٩٧٣م، إلى التعرف على دور التلفزيون في حياة طفل المدرسة المتوسطة في الكويت. تراوحت أعمار الأطفال أفراد العينة بين ١٠ و١٣ سنة وبلغت نسبة الإناث في العينة ٥٢٪. وقد بينت الدراسة ما يلي: غالبية الأطفال يفضلون مشاهدة التلفزيون بين السابعة والتاسعة مساء. ٣٤٪ من أولياء الأطفال يمنعون أطفالهم من مشاهدة بعض البرامج ويتعرض الإناث إلى التدخل أكثر من الذكور (٣٧,٣٪ مقابل ٣٠,٤٪). أهم الأشياء التي استفادها الأطفال من التلفزيون هي تنمية المعلومات العامة ٧٧٪، وزيادة المعلومات الدينية ٦٢,٥٪، وتقوية اللغة الأجنبية ٤٣,٧٪، واكتساب هوايات جديدة ٢٤,٨٪.

٤,٦ . وتجدر الإشارة إلى دراسة ناهد رمزي (عام ١٩٧٠م) في مصر [٦]. وهي دراسة ميدانية باستخدام صحف استبانة بالمقابلة مع عينة قوامها ١٢٣٦ مبحوثًا من تلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية والإعدادية، ٦١٣ منهم عينة تجريبية (يشاهدون التلفزيون) و٦٢٣ عينة ضابطة (لا يشاهدون التلفزيون)، بالإضافة إلى ٢٧٢ أسرة من أسر المشاهدين وذلك في محافظات القاهرة والجيزة والإسكندرية بمصر عام ١٩٧٠م. ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

ـ يشاهد الأطفال المبحوثون التلفزيون أيام الدراسة أقل من ساعة ترتفع أيام الإجازات إلى خمس ساعات. ويشاهده ٩٩,٣٤٪ منهم مع آخرين، وبلغت نسبة من يشاهد البرامج التعليمية ٤١,٦٩٪ وأن ٨٨,٤٣٪ من مشاهديها يستفيدون منها في البرامج الدراسية. ويرى ٥٦,٥٧٪ بعض المناظر المخيفة على الشاشة.

٤,٧ . وفي سوريا تجدر الإشارة إلى دراسة أمل دكاك عام ١٩٨٨م. أبرزت هذه

الدراسة عددًا كبيرًا من النتائج المهمة وبينت وجود هوة كبيرة بين مضامين البرامج التلفزيونية المقدمة والقيم التربوية المطروحة في سوريا. وقد أشارت الباحثة إلى تناقض القيم والبرامج المستوردة مع الأهداف التربوية المحددة في استراتيجية القطر على المستوى التربوي. كما بينت الدراسة أن البرامج التي يقدمها التلفزيون السوري لا تتناسب تربويا مع مستوى نمو الأطفال معرفيًا ونفسيا وذلك لما تتضمنه من عنف وإثارة وتعارض مع القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع السوري [٧].

٥ . منهج البحث وأداته

يجري البحث وفقًا لمنهج البحث الميداني وخطواته الأساسية، وذلك بمساعدة استبانة توزع على عينة محددة من الأطفال. وقد تم اعتماد الإحصاء الوصفي والاستدلالي في تحليل معطيات الدراسة الميدانية.

١ , ٥ . استبانة البحث

تضمنت استبانة البحث سبعة عشر سؤالا تدور حول العلاقة بين التلفزيون والأطفال، وقد أعدت من أجل الإجابة عن أسئلة البحث ومن أجل تحديد مواقف الأطفال من التلفزيون والمدرسة ومن دور التلفزيون التعليمي، ومن أجل استطلاع مستوى الوعي التربوي عند ذوي الأطفال أفراد العينة. وقد تم عرض استبانة البحث على لجنة من المحكمين في كلية التربية في جامعة دمشق لضمان قدرتها على استطلاع ما تسعى لقياسه. وتم تعديل الاستبانة وفقًا لملاحظات المحكمين وإعادة صياغة بعض البنود وإسقاط بعضها الآخر للصعوبة والتكرار ومن ثم تعديل بعض الأسئلة بما ينسجم مع توجهات البحث وبما يحقق أغراضه.

٢ , ٥ . حدود الدراسة

تم اختيار محافظة درعا في جنوب سوريا لإجراء الدراسة الميدانية. ويعود اختيار منطقة الدراسة لوجود معسكرات طلائع البعث التربوية في المنطقة المعنية حيث يتجمع الأطفال لممارسة نشاطاتهم التربوية الصيفية.

وقد أجري البحث في آب من صيف عام ١٩٩٠م، أي في الموعد الذي تبدأ فيه المعسكرات الصيفية للأطفال في سوريا، وقد استمرت إجراءات البحث طيلة خمسة عشر يوما، وذلك بمساعدة فريق كبير من طلاب الدراسات العليا وطلاب الإجازة الذين دربوا على تحقيق التواصل مع الأطفال وملء الاستبانة عن طريق مساعدة الطفل في تدوين المعلومات.

٣,٥ . عينة البحث

أجري البحث بطريقة المسح الشامل للأطفال الذين التحقوا بالمعسكرات الصيفية التي تنظمها منظمة طلائع البعث في درعا (زيزون) في صيف عام ١٩٩٠م. وتتراوح أعمار الأطفال المدروسين بين العاشرة والثانية عشرة من العمر وهم تلامذة الصف الخامس الابتدائي. بلغ مجموع عدد الأطفال الذين التحقوا بالمعسكر ٥٢٩ طفلاً وهم من أطفال محافظة درعا حكما. تم استجواب ٤٤٦ طفلاً من مجموع الأطفال الموجودين في المعسكر والذين تملك أسرهم جهاز تلفزيون. وبلغ عدد الأطفال الإناث في العينة ١٨٤ بنسبة ٤١,٢٥٪ مقابل ٢٦٢ من الأطفال الذكور وبنسبة ٥٨,٧٤٪. بلغ عدد الأطفال الذين يشكلون المجتمع الأصلي للعينة وهم الأطفال المسجلون في الصفين الخامس والسادس والذين تتراوح أعمارهم بين العاشرة والحادية عشرة من العمر وفقًا لمعطيات المكتب المركزي للإحصاء في درعا ١٦١٥٠ طفلاً، وبالقياس بلغت نسبة العينة ٤٪ من مجموع الأطفال الذين يقعون في إطار هذه الفئة العمرية في المنطقة.

٤,٥ . إجراءات منهجية

أولاً: تم استعراض نتائج كل مجموعة من الأسئلة على حدة حيث عرضت النتائج الكلية وبعد ذلك حددت دلالة الفروق بين الجنسين.

ثانيًا: اعتمد البحث على مقياسي تحليل التباين analysis of variance الخاص بالإحصائي R.F.Fisher ، وصياغته هي (ف) = [ع ٢ . ١/ع ٢ . ٢]، حيث تعني ع ٢ . ١ التباين التقديري للمجتمع الأول بينما تعني ع ٢ . ٢ التباين التقديري للمجتمع الثاني [٨، ص٦٧١]. وتتضح خطوات حساب معامل «ف» في جداول تحليل التباين المثبتة في هذه الدراسة.

ومن أجل قياس دلالة الفروق الإحصائية تم الاعتماد أيضًا على مقياس كاي٢ chi-square وصيغته هي كاي٢ = مجموع (ت و - ت م)٢ / ت م، وبالتعويض ت و = الواقعة المشاهدة observed frequencies ، ت م = التكرارات المتوقعة expected frequencies ، وهذه هي الصيغة العامة لحساب كاي٢ [٨، ص٤٩٩]. وذلك لقياس دلالة الفروق الإحصائية لإجابات أفراد العينة، وقد دونت قيمة كاي٢ المحسوبة في نهاية كل جدول بالمقارنة مع قيمة كاي٢ المجدولة وفقًا لدرجات الحرية الحاصلة ومستوى دلالة ٠,٠٥.

٦. نتائج الدراسة

٦,١. المفاضلة بين التلفزيون والمدرسة عند الأطفال

بعد استبعاد الأطفال الذين لا تملك أسرهم أجهزة تلفزيونية ومن أجل تحديد اتجاهات الأطفال نحو التلفزيون من جهة واتجاهاتهم نحو المدرسة من جهة أخرى ثم المقارنة بين الطرفين، اشتملت استبانة البحث في طليعتها على ثلاثة من الأسئلة وهي:

١ - هل تحب التلفزيون؟

٢ - هل تحب المدرسة؟

٣ - أيهما تحب أكثر المدرسة أم التلفزيون؟

وقد تم استبعاد الأطفال الذين لا تملك أسرهم أجهزة تلفزيونية وهم في كل الأحوال ندرة. وتسعى هذه الأسئلة إلى تحديد مواقف الأطفال من المدرسة ومن التلفزيون من جهة، وإلى المقارنة بين مواقفهم هذه من المؤسستين من جهة أخرى. ويضاف إلى ذلك كله أن تحديد طبيعة العلاقة بين هذه الأطراف يشكل منطلقا تمهيديا لدراسة الجوانب الأخرى في مسألة بحثنا.

٦,١,١. يستعرض جدول رقم ١ إجابات الأطفال عن السؤال الأول وهو: هل تحب مشاهدة التلفزيون؟ حيث أعلن ٥٤,٣٪ من الأطفال أنهم يحبون التلفزيون كثيرًا مقابل ٤٥,٥٪ من الأطفال الذين أعلنوا أنهم يحبونه قليلاً، ولم يعلن أحد من الأطفال أنه لا يحب التلفزيون. ويعني ذلك أن التلفزيون يحتل مكانة مهمة في حياة الأطفال وهذا ما تؤكده أكثر الدراسات الجارية في هذا الميدان.

جدول رقم ١ . توزع إجابات الأطفال عن السؤال رقم ١ ونصه : هل تحب التلفزيون؟

	قليلاً ٪	كثيراً ٪	لا	مجموع ٪
ذكور	١٣٠	١٣٠	ـ	٢٦٠
٪	٥١,٦	٤٨,٤		١٠٠
إناث	٧٠	١١١	ـ	١٨١
٪	٣٨,٧	٦١,٣		١٠٠
مجموع	٢٠٠	٢٤١	ـ	٤٤١
٪	٤٥,٣	٥٤,٦		١٠٠

قيمة كا٢ المحسوبة : ٥,٥٢ دالة إحصائيا .
قيمة كا٢ الجدولية : ٣,٨٤١ لدرجة حرية واحدة ومعنوية ٠,٠٥ .

وتشير نتائج كا٢ إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث (بلغت قيمة كا٢ المحسوبة ٥,٥٢ ، وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة ٣,٨٤ لدرجة حرية واحدة ومستوى دلالة ٠,٠٥) . وتعود هذه الفروق القائمة بين الذكور والإناث إلى وجود علاقة قوية جدًا بين الإناث والتلفزيون وذلك بالقياس إلى الذكور، حيث أعلن ٦١,٣٪ من الإناث تعلقهن الشديد بالتلفزيون ، وذلك مقابل ٤٨,٤٪ عند الأطفال الذكور. وتعود هذه الفروق القائمة بين الجنسين إلى أن الأطفال الذكور أكثر اتصالاً بالعالم الخارجي من الإناث ، حيث يمثل التلفزيون بالنسبة للإناث نافذة تصلهن بالعالم الخارجي وذلك في أغلب المجتمعات التقليدية ، حيث تلح الثقافة التقليدية على أهمية الربط بين الإناث والمنزل بينما تؤكد للذكور أهمية الفعل الخارجي .

٢,١,٦ . السؤال الثاني : هل تحب المدرسة؟ تم توزيع إجابات الأطفال على هذا السؤال في جدول رقم ٢ .

أعلن ٧٠٪ من الأطفال حبهم الشديد للمدرسة مقابل ٢٩,٩٪ من الأطفال الذين يحبونها قليلاً ، ولم يعلن أحد من الأطفال أنه لا يحب المدرسة . وتشير هذه النتيجة بشكل مسبق إلى مكانة عالية للمدرسة بالقياس إلى التلفزيون في نفوس الأطفال، وذلك حين

جدول رقم ٢ . توزع إجابات الأطفال عن السؤال رقم ٢ ونصه: هل تحب المدرسة؟

	قليلاً ٪	كثيراً ٪	لا	مجموع ٪
ذكور	١٠٨	١١٩	–	٢٢٧
٪	٤٧,٥٧	٥٢,٤٢		١٠٠
إناث	١٤	١٦٦	–	١٨٠
٪	٧,٧٧	٩٢,٢٢		١٠٠
مجموع	١٢٢	٢٨٥	–	٤٠٧
٪	٢٩,٩	٧٠,١		١٠٠

قيمة كا٢ المحسوبة: ٤,٣٥ غير دالة إحصائيا.
قيمة كا٢ الجدولية: ٥,٩٩ لدرجة حرية واحدة ومعنوية ٠,٠٥.

تقارن معطيات هذا السؤال مع معطيات السؤال الأول (حب الأطفال للتلفزيون).

وكما هو الحال في السؤال السابق تشير نتائج كا٢ إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين موقف الإناث والذكور من المدرسة حيث بلغ كا٢ المحسوبة ٤,٣٥، وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة ٣,٨٤، وذلك لدرجة حرية واحدة ودلالة في مستوى ٠,٠٥. وتعود هذه الفروق الإحصائية إلى تعلق أكبر للإناث بالمدرسة وذلك بالقياس إلى الأطفال الذكور: لقد أعلن ٩٢,٢٢٪ من الأطفال الإناث حبهم الشديد للمدرسة وذلك مقابل ٥٢,٤٢٪ من الأطفال الذكور.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا ما المكانة التي يحتلها كل من التلفزيون والمدرسة في سلم تفضيل الأطفال. ولتحديد ذلك على المستوى الإحصائي تضمنت استبانة البحث السؤال الثالث ونصه على الشكل التالي: أيهما تحب أكثر المدرسة أم التلفزيون؟

٣,١,٦. وفي جدول رقم ٣ وزعت إجابات الأطفال عن هذا السؤال وفقًا لمتغيري الجنس. ويشير الجدول المعني إلى المكانة العالية التي تحتلها المدرسة بالقياس إلى التلفزيون في عالم الأطفال المستفتين: لقد أعلن ٩٢,٧٪ من الأطفال تفضيلهم للمدرسة على التلفزيون، وذلك مقابل ٧,٢٥٪ من الأطفال الذين أعلنوا أولوية التلفزيون على المدرسة. وتشير المقارنة بين إجابات الجنسين إلى فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (انظر جدول رقم

٣) ويرجع ذلك إلى تفضيل الإناث للمدرسة وذلك بالمقارنة مع الذكور: أبدى ٩٥,٩٪ من الإناث تفضيلهن المدرسة على التلفزيون مقابل ٥٨ , ٩٠ عند الذكور.

جدول رقم ٣. توزع إجابات الأطفال عن السؤال رقم ٣ ونصه: أيهما تحب أكثر المدرسة أم التلفزيون؟

	المدرسة ٪	التلفزيون ٪	مجموع ٪
ذكور	٢٣١	٢٤	٢٥٥
٪	٩٠,٥٨	٩,٤١	١٠٠
إناث	١٦٥	٧	١٧٢
٪	٩٥,٩٣	٤,٠٦	١٠٠
مجموع	٣٩٦	٣١	٤٢٧
٪	٩٢,٧	٧,٣	١٠٠

قيمة كا٢ المحسوبة: ٧٥,٧٥ لدرجة حرية واحدة.
قيمة كا٢ الجدولية: ١٠,٥٩٧ لدرجة حرية واحدة ومعنوية ٠,٠٠٥.
النتيجة: توجد فروق دالة في مستوى ٠,٠٠٥.

٦,١,٤. خلاصة: تشير نتائج السؤال الأول والثاني والثالث إلى ما يلي:

- غالبية الأطفال تحب المدرسة وغالبيتهم تحب التلفزيون.
- الإناث أكثر تعلقًا بالمدرسة والتلفزيون من الذكور.
- غالبية الأطفال أفراد العينة تفضل المدرسة على التلفزيون.
- الإناث أكثر تفضيلاً للمدرسة من التلفزيون وذلك بالقياس إلى الذكور.

٦,٢. مواقف الأطفال من الدور التعليمي والتربوي للتلفزيون بالمقارنة مع المدرسة

من أجل استفتاء آراء الأطفال عن دور التلفزيون التعليمي والتربوي بالقياس إلى المدرسة تضمنت استبانة البحث ثلاثة أسئلة (السؤال ٤، ٥، ٦) وهي على التوالي:

٤ ـ هل تشعر أنك تتعلم من التلفزيون؟

٥ ـ هل تتعلم من التلفزيون أشياء لا تتعلمها في المدرسة؟

٦ ـ هل تشعر أن التلفزيون أكثر فائدة من المدرسة؟

١,٢,٦ . نتائج السؤال الرابع

هل تشعر أنك تتعلم من التلفزيون؟ تضمن جدول رقم ٤ توزع إجابات الأطفال وفقًا لمتغير الجنس. أجاب ٤٣,٤٪ من الأطفال أنهم يتعلمون كثيرًا من التلفزيون، وأعلن ٥٢,٧٪ منهم أنهم يتعلمون منه قليلاً. وعلى خلاف ذلك أبدى ٣,٨٣٪ أنهم لا يتعلمون أبدًا من التلفزيون. وتشير نتائج كا٢ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين إجابات الأطفال وفقًا لمتغير الجنس (انظر جدول رقم ٤).

جدول رقم ٤ . توزع إجابات الأطفال عن السؤال الرابع ونصه: هل تشعر أنك تتعلم من التلفزيون؟

	قليلاً ٪	كثيراً ٪	لا	مجموع ٪
ذكور	١٤١	١١٠	١١	٢٦٢
٪	٥٣,٨	٤١,٩	٤,١٩	١٠٠
إناث	٧٩	٧١	٥	١٥٥
٪	٥٠,٩	٤٥,٨٠	٣,٢٢	١٠٠
مجموع	٢٢٠	١٨١	١٦	٤١٧
٪	٥٢,٧	٤٣,٤	٣,٩	١٠٠

قيمة كا٢ المحسوبة: ٠,٧١ : غير دالة إحصائيا.
قيمة كا٢ الجدولية: ٥,٩٩١ لدرجتي حرية ومعنوية ٠,٠٥ .

٢,٢,٦ . نتائج السؤال الخامس

ونصه: هل تتعلم من التلفزيون أشياء لا تتعلمها في المدرسة؟

تم توزيع إجابات الأطفال في جدول رقم ٥ وفقًا لمتغير الجنس. ويشير ذلك الجدول إلى أن ٦١,٤٪ من أفراد العينة يؤكدون أنهم يتعلمون من التلفزيون أشياء لا تتيحها لهم المدرسة، وذلك مقابل ٣٨,٦٪ الذين يرفضون هذه المقولة.

وتشير نتائج كا٢ إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في الإجابة عن السؤال الخامس (انظر جدول رقم ٥). لقد أبدى ٧١,٣٪ من الإناث أنهن يتعلمن من التلفزيون أشياء لا تتيحها لهن المدرسة وذلك مقابل ٥٦,٤٪ من مجموع الأطفال الذكور.

جدول رقم ٥ . توزع إجابات الأطفال عن السؤال الخامس ونصه: هل تتعلم من التلفزيون أشياء لا تتعلمها في المدرسة؟

	قليلاً ٪	كثيراً ٪	لا	مجموع ٪
ذكور	١٣٧	١٠٦	٠	٢٤٣
٪	٥٦,٣٧	٤٣,٦٢	٠	١٠٠
إناث	٨٧	٣٥	٠	١٢٢
٪	٧١,٣١	٢٨,٦٨	٠	١٠٠
مجموع	٢٢٤	١٤١	٠	٣٦٥
٪	٦١,٤	٣٨,٦	٠	١٠٠

قيمة كا^2 المحسوبة: ٧,٦٣.

قيمة كا^2 الجدولية: ٦,٦٣٥ لدرجة حرية واحدة ومعنوية ٠,٠١.

النتيجة: توجد فروق دالة في مستوى ٠,٠١.

٣,٢,٦ . السؤال السادس

ونصه: هل تشعر أن التلفزيون أكثر فائدة من المدرسة؟

عرضت نتائج هذا السؤال في جدول رقم ٦ . وتبين أن أكثرية الأطفال قد أعلنوا أن المدرسة أكثر فائدة من التلفزيون، حيث أعلن ٨٨,٧٪ من أفراد العينة أن المدرسة أكثر فائدة من التلفزيون، وذلك مقابل ١١,٣٪ من الأطفال الذين أعلنوا أن التلفزيون أكثر فائدة من المدرسة.

وتشير نتائج كا^2 إلى انعدام الفروق الدالة إحصائيًا بين الجنسين (انظر جدول رقم ٦). حيث يؤكد أفراد العينة على أولوية المدرسة وأهميتها وفائدتها وذلك بالقياس إلى التلفزيون. ويعني ذلك أن الأطفال يدركون الأهمية التربوية والتعليمية للمدرسة بالقياس إلى التلفزيون، وهذا ما تؤكده القيم الثقافية السائدة في المجتمع السوري في المرحلة الراهنة.

جدول رقم ٦ . توزيع إجابات الأطفال عن السؤال السادس ونصه : هل تشعر أن التلفزيون أكثر فائدة من المدرسة؟

	قليلاً	٪	كثيراً	٪	لا	مجموع	٪
ذكور	٢٧		٢٠٦			٢٣٣	
٪		١١,٥٨		٨٨,٤١	٠		١٠٠
إناث	١١		٩٢			١٠٣	
٪		١٠,٦٧		٨٩,٣٢	٠		١٠٠
مجموع	٣٨		٢٩٨		٠	٣٣٦	
٪		٦١,٤		٣٨,٦	٠		١٠٠

قيمة كا٢ المحسوبة : ٠,٠٥ .

قيمة كا٢ الجدولية : ٥,٩٩١ لدرجة حرية واحدة ومعنوية ٠,٠٥ .

النتيجة : لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى ٠,٠٥ .

٦,٣ . تدخل الآباء في سلوك أبنائهم تجاه مشاهدة التلفزيون

لقياس مستوى ترشيد الاستهلاك التلفزيوني عند الأطفال تضمنت استبانة البحث سبعة من المؤشرات أو الأسئلة وقد وردت في استمارة البحث على الشكل التالي :

٧ ـ هل يمنعك أهلك من مشاهدة التلفزيون أثناء العام الدراسي؟

٨ ـ هل يمنعك أهلك من مشاهدة أفلام الكبار؟

٩ ـ هل يمنعك أهلك من مشاهدة أفلام السهرة؟

١٠ ـ هل تشاهد أفلام السهرة؟

١١ ـ هل يمنعك ذووك من مشاهدة بعض الأفلام التلفزيونية؟

١٢ ـ هل ينصحك أهلك بمشاهدة بعض البرامج التلفزيونية؟

١٣ ـ هل ينصحك أهلك بمشاهدة بعض البرامج التعليمية؟

٦,٣,١ . السؤال السابع

هل يمنعك أهلك من مشاهدة التلفزيون أثناء العام الدراسي؟ يستعرض جدول رقم

٧ معطيات هذا السؤال وفقًا لجنس الأطفال والمستوى التعليمي لذويهم. ويشير الجدول المذكور إلى أن ٦٤,٩٪ من الأطفال يمنعون من مشاهدته أثناء العام الدراسي وذلك مقابل ٣٣,٥٪ من الأطفال الذين أعلنوا أنهم لا يمنعون من مشاهدته. وتشير نتائج كا٢ إلى انعدام وجود الفروق الدالة إحصائيًا بين الجنسين.

جدول رقم ٧. توزع إجابات الأطفال عن السؤال السابع ونصه: هل يمنعك ذووك من مشاهدة التلفزيون أثناء العام الدراسي؟

	نعم	٪	لا	٪	أحيانا	٪	مجموع	٪
ذكور	١٧٢		٨٤		٠		٢٥٦	
٪		٦٧,١٨		٣٢,٨١		٠		١٠٠
مجموع	٢٨١		١٥٤		٧		٤٣٣	
٪		٦٤,٩		٣٣,٥		١,٦		١٠٠

قيمة كا٢ المحسوبة: ٥,٤٢: لا توجد فروق دالة احصائيا.
قيمة كا٢ الجدولية: ٥,٩٩١ لدرجتي حرية ومعنوية ٠,٠٥.

وهذا يشير من حيث المبدأ إلى ارتفاع مستوى الوعي التربوي الإعلامي عند ذوي الأطفال وذلك بشكل عام وهذه النتيجة سوف تدرس على ضوء النتائج التفصيلية اللاحقة.

٢,٣,٦. السؤال الثامن

هل يمنعك أهلك من مشاهدة أفلام الكبار؟ عرضت نتائج هذا السؤال في جدول رقم ٨ حسب الجنس. ويبين الجدول المذكور أن ٤٩,٩٪ من مجموع الأطفال يمنعون من مشاهدة أفلام الكبار مقابل ٣٩,٩٪ من الأطفال الذين لا يواجهون اعتراضا على مشاهدتهم لأفلام الكبار. وتشير نتائج كا٢ إلى غياب الفروق الدالة إحصائيا بين الجنسين. ونتائج السؤال رقم (٨) لا تتناقض مع نتائج السؤال رقم (٧) بل تفسرها: لقد أعلن ٦٤,٩٪ من الأطفال أنهم يمنعون من مشاهدة التلفزيون أثناء العام الدراسي وهي نسبة أكبر بكثير من نسبة الأطفال الذين أعلنوا أنهم يمنعون من مشاهدة أفلام الكبار والبالغة ٤٩,٩٪.

جدول رقم ٨. توزع إجابات الأطفال عن السؤال الثامن ونصه: هل يمنعك ذووك من مشاهدة أفلام الكبار؟

	نعم	٪	لا	٪	أحيانا	٪	لم يجب	٪	مجموع	٪
ذكور	٣٣١		١٠٦		٦		١٧		٢٦٢	
٪		٥٠,٧٦		٤٠,٤٥		٢,٢٩		٦,٤٨		١٠٠
إناث	٨٨		٧١		٩		١٣		١٨١	
٪		٤٨,٦١		٣٩,٢٢		٤,٩٧		٤,١٨		١٠٠
مجموع	٢٢١		١٧٧		١٥		٣٠		٤٤٣	
٪		٤٩,٨٨		٣٩,٩٥		٣,٣٨		٦,٧٧		١٠٠

قيمة كا٢ المحسوبة: ١٤,٠ لا توجد فروق دالة إحصائيا.
قيمة كا٢ الجدولية: ٧,٨١٥ لثلاث درجات حرية ومعنوية ٠,٠٥.

٦,٣,٣. السؤال التاسع

هل يمنعك أهلك من مشاهدة أفلام السهرة؟ تم عرض نتائج هذا السؤال في جدول رقم ٩ وفقًا لمتغير الجنس.

تقع دلالة هذا السؤال في دائرة السؤال السابق رقم (٨)، فأفلام السهرة مخصصة في غالب الأحوال للراشدين، وعلى الرغم من ذلك فإننا أمام سؤال يحمل خصوصية بالغة الأهمية وتتمثل هذه الخصوصية فيما يلي: وجود الأهل في المنزل أثناء الفترة المسائية وهذا من شأنه إعطاء الأسرة فرصة أكبر في مراقبة الأطفال وترشيد علاقتهم بالتلفزيون، كما يبين السؤال نمطا آخر من الوعي التربوي والذي يتعلق بأهمية النوم المبكر عند الأطفال.

يشير جدول رقم ٩ إلى أن ٥٥,٩٪ من الأطفال لا يمنعون من مشاهدة أفلام السهرة، وذلك مقابل ١١,٣٪ من الأطفال الذين يمنعون بشكل دائم من مشاهدته أثناء السهرة، وفي المقابل أعلن ٣٢٪ أنهم يمنعون من مشاهدته أحيانا، ولابد لنا من أجل قراءة موضوعية لنتائج هذا السؤال أن نأخذ في اعتبارنا التناقض بين معطيات هذا السؤال والسؤال السابق: يلاحظ أن ٤٩,٩٪ من الأطفال قد أعلنوا أنهم يمنعون من مشاهدة أفلام الكبار

جدول رقم ٩. توزع إجابات الأطفال عن السؤال التاسع ونصه: هل يمنعك ذووك من مشاهدة أفلام السهرة؟

	لا	٪	أحيانا	٪	دائما	٪	مجموع	٪
ذكور	١٣٠		٨٣		٢٩		٢٤٢	
٪		٥٣,٧١		٣٤,٢٩		١١,٩٨		١٠٠
إناث	٩٦		٥٠		١٦		١٦٢	
٪		٥٩,٢٥		٣٠,٨٦		٩,٨٧		١٠٠
مجموع	٢٢٦		١٣٣		٤٥		٤٠٤	
٪		٥٥,٩		٣٢,٩		١١,١		١٠٠

قيمة كا^2 المحسوبة: ١,٢٦.
قيمة كا^2 الجدولية: ٥,٩٩١ لدرجتي حرية ومعنوية ٠,٠٥.
النتيجة: لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى ٠,٠٥.

وهي نسبة أكبر من نسبة الأطفال (٤٤٪ تقريبًا) الذين أعلنوا أنهم يمنعون أحيانا أو دائمًا من مشاهدة أفلام السهرة، ويعود تفسير ذلك التباين إلى أن الأطفال لا يشعرون بضغط الأهل ومنعهم أثناء السهرة بفعل النوم المبكر للأطفال، وتشير نتائج كا^2 إلى تجانس إجابات الأطفال وفقًا لمتغير الجنس.

٦,٣,٤. موقف الأطفال من أفلام السهرة

لتحديد موقف الأطفال من أفلام السهرة تضمنت استبانة البحث السؤال رقم (١٠) ونصه هل تشاهد أفلام السهرة؟ ويهدف هذا السؤال إلى تحديد مستوى الوعي التربوي عند ذوي الأطفال. وبيانات هذا السؤال تلقي الضوء على معطيات الأسئلة السابقة المتعلقة بمستوى الوعي التربوي الإعلامي عند ذوي الأطفال. أي أنه عندما يشاهد الأطفال أفلام السهرة فإن ذلك يؤخذ مؤشرًا على مدى فعالية توجيه الأسرة لسلوك الأطفال المتعلق بالتلفزيون. وأفلام السهرة هي تتصل باحتياجات الراشدين وعالمهم بالدرجة الأولى وهي بالإضافة إلى ذلك أكثر البرامج التي تنعكس بالضرر على حياة الأطفال العقلية والروحية.

وقد تم عرض نتائج السؤال رقم (١٠) في جدول رقم ١٠ حسب الجنس. ويشير جدول رقم ١٠ إلى أن ١٦٪ من الأطفال يشاهدون دائمًا أفلام السهرة وأن هناك ٣٦,٧٪ من الأطفال الـذين يشاهدونها أحيانا وفي المقابل يوجد ٤٧,٢٪ من الأطفال الذين لا يشاهدونه أبدًا. وهذا يعني أن أكثر من ٥٠٪ من أفراد العينة يتعرضون لمخاطر البرامج التلفزيونية الموجهة للراشدين.

جدول رقم ١٠. توزع إجابات الأطفال عن السؤال العاشر ونصه: هل تشاهد أفلام السهرة؟

	لا	٪	أحيانا	٪	دائما	٪	مجموع	٪
ذكور	١٥٩		٦٨		٢٨		٢٥٥	
٪		٦٢,٣٥		٢٦,٦٦		١٠,٩٨		١٠٠
إناث	٤٤		٩٠		٤١		١٧٥	
٪		٢٥,١٤		٥١,٤٢		٢٣,٤٢		١٠٠
مجموع	٢٠٣		١٥٨		٦٩		٤٣٠	
٪		٤٧,٢		٣٦,٧		١٦,١		١٠٠

قيمة كا٢ المحسوبة: ٥,٧٧ : لا توجد فروق دالة إحصائيا.
قيمة كا٢ الجدولية: ٥,٩٩١ لدرجتي حرية ومعنوية ٠,٠٥.
النتيجة : لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى ٠,٠١.

وتشير نتائج مقياس كا٢ لدلالة الفروق بين الإجابات إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الجنسين في مدى مشاهدتهم لبرامج السهرة وأفلامها. وتعود هذه الفروق إلى زيادة نسبة الأطفال الإناث اللواتي يشاهدن أفلام السهرة وبرامجها. حيث أعلن ٢٣,٤٪ من الإناث أنهن يشاهدن أفلام السهرة بانتظام وهي نسبة تزيد على ضعف نسبة الأطفال الذكور الذين يشاهدونها والبالغة ١١٪ تقريبًا. وفي الوقت الذي يعلن فيه ٦٢,٦٪ من الذكور أنهم لا يشاهدون أفلام السهرة وبرامجها تنخفض هذه النسبة إلى ٢٥,١٤٪ عند الأطفال الإناث. وتعود هذه الفروق القائمة بين الجنسين في تقديرنا إلى جملة من العوامل منها:

١ ـ يوجه الآباء عناية خاصة بالأطفال الذكور وذلك فيما يتعلق بمصيرهم المدرسي، وهذه العناية توجد بدرجة أقل عندما يتعلق الأمر بالإناث وتلك هي إحدى سمات الثقافة التقليدية الخاصة بدور ومركز كل من الجنسين في إطار الحياة الاجتماعية.

٢ ـ غالبًا ما تقوم الإناث بتأدية بعض وظائف الخدمة المنزلية أثناء السهرة وهذا من شأنه أن يتيح لهم فرصة مشاهدة أفلام السهرة وبرامجها بدرجة أكبر من الذكور.

٣ ـ غالبًا ما تكون الإناث في فترة الطفولة المتأخرة (١١-١٣ عاما) أكثر استعدادًا للدخول في الحياة الاجتماعية من الذكور، ولذلك فإن التلفزيون يوفر لهن بعض الاحتياجات النفسية والاجتماعية (يلاحظ في هذه الفترة من العمر أن الإناث أكثر نضجًا على المستوى العاطفي والبيولوجي من الذكور).

٤ ـ ويضاف إلى ذلك أن الأطفال الذكور يقضون وقتًا أكبر في اللعب من الإناث خارج المنزل، وغالبًا ما يرافق ذلك حالة من التعب الجسدي الذي يدعوهم إلى النوم المبكر وذلك بالقياس إلى الإناث.

٦,٣,٥. السؤال الحادي عشر

هل يمنعك أهلك من مشاهدة بعض البرامج التلفزيونية؟

يشير جدول رقم ١١ إلى نتائج السؤال رقم (١١)، حيث يعلن ٥٩,٨٥٪ من الأطفال أن ذويهم لا يمنعونهم من مشاهدة أي من البرامج مقابل ٣٧,٣٪ من الأطفال الذين أعلنوا أنهم يمنعون من مشاهدة بعض البرامج التلفزيونية.

وتشير نتائج كا٢ إلى وجود فروق دالة معنويًا بين الذكور والإناث في إجاباتهم عن هذا السؤال: ففي الحين الذي يعلن فيه ٤٤,٩٪ من الذكور أنهم يمنعون من مشاهدة بعض البرامج التلفزيونية تنخفض هذه النسبة لتصبح ٢٦,٢٪ عند الإناث. وهذا يؤكد مرة أخرى أن الأسر أكثر عناية بالأطفال الذكور وذلك بالقياس إلى الأطفال الإناث حينما يتعلق الأمر بترشيد الاستهلاك التلفزيوني.

٦,٣,٦. السؤال الثاني عشر

هل ينصحك ذووك بمشاهدة بعض البرامج التلفزيونية؟

جدول رقم ١١. توزع إجابات الأطفال عن السؤال الحادي عشر ونصه: هل يمنعك أهلك من مشاهدة بعض البرامج التلفزيونية؟

	أبدًا	٪	أحيانًا	٪	دائمًا	٪	مجموع	٪
ذكور	١١٤		١٣٢		٨		٢٥٤	
٪		٤٤,٨٨		٥١,٩٦		٣,١٤		١٠٠
إناث	٤٥		١٢٣		٤		١٧٢	
٪		٢٦,١٦		٧١,٥١		٢,٣٢		١٠٠
مجموع	١٥٩		٢٥٥		١٢		٤٢٦	
٪		٣٧,٣		٥٩,٨		٢,٩		١٠٠

قيمة كا٢ المحسوبة: ١٥,٣٤.
قيمة كا٢ الجدولية: ٥,٩٩١ لدرجتي حرية ومعنوية ٠,٠٥.
النتيجة: توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى ٠,٠٥.

في الأسئلة السابقة والتي تتعلق بدرجة منع الأسر للأطفال من مشاهدة البرامج التلفزيونية حاول الباحث قياس الموقف السلبي لذوي الأطفال من التلفزيون وبرامجه وفي السؤالين الثاني عشر والثالث عشر يسعى البحث إلى قياس الموقف الايجابي من البرامج التلفزيونية.

يبين جدول رقم ١٢ أن ٦٩,٧٪ من الأطفال ينصحون بمشاهدة بعض الأفلام والبرامج التلفزيونية، وذلك مقابل ٣٠,٣٪ من الأطفال الذين لا يرشدون أو ينصحون بمشاهدة أي من هذه البرامج. وتشير نتائج حساب كا٢ إلى انعدام وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (انظر جدول رقم١٢).

٦,٣,٧. السؤال الثالث عشر

هل ينصح أهلك بمشاهدة البرامج التعليمية؟ هذا السؤال يدخل في إطار السؤال السابق ولكنه يبرز خصوصية السؤال السابق وأهميته.

يشير جدول رقم ١٣ إلى توزيع إجابات الأطفال على السؤال رقم ١٣. ويتضح من

جدول رقم ١٢ . توزع إجابات الأطفال عن السؤال الثاني عشر ونصه : هل ينصحك أهلك بمشاهدة بعض البرامج التلفزيونية؟

	نعم	٪	لا	٪	مجموع	٪
ذكور	١٦٦		٦٣		٢٢٩	
٪		٧٢,٤٨		٢٧,٥١		١٠٠
إناث	١١٩		٦١		١٨٠	
٪		٦٦,١١		٣٣,٨٨		١٠٠
مجموع	٢٨٥		١٢٤		٤٠٩	
٪		٦٩,٧		٣١,٣		١٠٠

قيمة كا٢ المحسوبة : ١,٩٤ .
قيمة كا٢ الجدولية : ٣,٨٤١ لدرجة حرية ومعنوية ٠,٠٥ .
النتيجة : لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى ٠,٠٥ .

جدول رقم ١٣ . توزع إجابات الأطفال عن السؤال الثالث عشر ونصه : هل ينصحك أهلك بمشاهدة البرامج التعليمية؟

	دائمًا	٪	أبدًا	٪	أحيانا	٪	مجموع	٪
ذكور	١٨٦		٦٨		٤		٢٥٨	
٪		٧٢,٠٩		٢٦,٣٥		١,٥٥		١٠٠
إناث	١٢١		٤٠		١		١٦٢	
٪	٧٤,٦٩		٢٤,٦٩		٠,٦١		١٠٠	
مجموع	٣٠٧		١٠٨		٥		٤٢٠	
٪		٧٣,١		٢٥,٣٧		١,٢		١٠٠

قيمة كا٢ المحسوبة : ٦,٨٠ .
قيمة كا٢ الجدولية : ٩,٤٨٨ لأربع درجات حرية ومعنوية ٠,٠٥ .
النتيجة : لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى ٠,٠٥ .

الجدول المذكور أن ٧٣٪ من الأطفال ينصحون بمشاهدة البرامج التعليمية مقابل ٢٥,٧٪ من الأطفال الذين أعلنوا أنهم لا ينصحون بمشاهدتها. ويلاحظ أن هذه النتيجة متقاربة مع نتائج السؤال السابق. وتشير نتائج كا٢ إلى انعدام الفروق الإحصائية بين الجنسين.

٤,٦. الوقت الذي يقضيه الأطفال في مشاهدة التلفزيون

لتحديد الفترة الزمنية التي يقضيها الأطفال أفراد العينة في مشاهدة التلفزيون تم استفتاء رأي الأطفال في سؤالين وهما:

السؤال رقم ١٤: كم عدد الساعات التقريبي الذي تقضيه في مشاهدة التلفزيون أثناء العطلة المدرسية؟

السؤال رقم ١٥: كم عدد الساعات التقريبي الذي تقضيه في مشاهدة التلفزيون أثناء الدوام المدرسي؟

١,٤,٦. نتائج السؤال (١٤)

تم تفريغ معطيات هذا السؤال في جدول رقم ١٤ وفقًا لمتغير الجنس.

ويشير جدول رقم ١٤ إلى أن الأطفال أفراد العينة يشاهدون التلفزيون لمدة ثلاث ساعات يوميًا أثناء العطلة المدرسية، وأن ١٥٪ منهم يشاهدونه أكثر من ثلاث ساعات يوميًا، و ٢٣٪ منهم يشاهدونه لمدة تزيد على أربع ساعات ومعدل مشاهدة عالية وتلك هي النتيجة التي توصلت إليها أغلب الدراسات السابقة.

وتشير نتائج كا٢ إلى انعدام الفروق الدالة إحصائيًا بين الإناث والذكور (انظر جدول رقم ١٤).

٢,٤,٦. نتائج السؤال رقم (١٥)

الوقت الذي يقضيه الأطفال في مشاهدة التلفزيون أثناء المدرسة: يبين جدول رقم ١٥ توزع إجابات الأطفال أفراد العينة وفقًا لمتغيري الجنس. وتبلغ الفترة الزمنية التي يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون أثناء المدرسة ساعة ونصفا يوميًا وذلك بفارق ساعة ونصف يوميًا لصالح أيام العطلة الأسبوعية والصيفية، وهي في كل الأحوال مدة تتجاوز الفترة الزمنية المخصصة للأطفال والتي تقل عن ساعة يوميا (٤٥ دقيقة).

جدول رقم ١٤ . المدة الزمنية التي يقضيها الأطفال أمام التلفزيون أثناء العطلة المدرسية .

	ساعة	ساعتان	٣ ساعات	٤ ساعات	أكثر من ٤ ساعات	مجموع
ذكور	٣٧	٥٣	٢٤	٣٤	٤٠	١٨٨
٪	١٩,٦٨	٢٨,١٩	١٢,٧٦	١٨,٠٨	٢١,٢٧	١٠٠
إناث	٢٢	٥٢	٢٩	١٩	٤١	١٦٣
٪	١٣,٤٩	٣١,٩٠	١٧,٧٩	١١,٦٥	٢٥,١٥	١٠٠
مجموع	٥٩	١٠٥	٥٣	٥٣	٨١	٣٥١
٪	١٦,٨	٢٩,٩	١٥,٠	١٥,٠	٢٣,٠	١٠٠

قيمة كا٢ المحسوبة : ٦,٨٠ .

قيمة كا٢ الجدولية : ٩,٤٨٨ لأربع درجات حرية ومعنوية ٠,٠٥ .

النتيجة : لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى ٠,٠٥ .

جدول رقم ١٥ . المدة الزمنية التي يقضيها الأطفال أمام التلفزيون أثناء المدرسة .

	ساعة	ساعتان	٣ ساعات	أكثر من ٣ ساعات	مجموع
ذكور	١٧٨	٥٣	١٠	١٢	٢٥٣
٪	٧٠,٣٥	٢٠,٩٤	٣,٩٥	٤,٧٤	١٠٠
إناث	٩٦	٤٢	٣	١١	١٥٢
٪	٦٣,١٥	٢٧,٦٣	١,٩٧	٧,٢٣	١٠٠

قيمة كا٢ المحسوبة : ٢,٥٦ .

قيمة كا٢ الجدولية : ٤,٧٣ لثلاث درجات حرية ومعنوية ٠,٠٥ .

النتيجة : لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى ٠,٠٥ .

وتشير نتائج كا٢ إلى غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين في مدة مشاهدة كل منهم للتلفزيون .

٣,٤,٦ . خلاصـــة

يمكن استخلاص النتائج التالية الخاصة بالفترة الزمنية التي يقضيها الأطفال في سوريا :

١ ـ يقضي الأطفال أفراد العينة ٢١ ساعة وسطيا في الأسبوع أثناء العطلة المدرسية .

٢ ـ يقضي أطفال العينة عشر ساعات ونصفا أسبوعيًا أثناء الدوام المدرسي .

٣ ـ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مدة المشاهدة خلال الفترة المدرسية أو خلال العطلة الصيفية .

٥,٦ . البرامج التي يفضل الأطفال مشاهدتها في التلفزيون

ومن أجل تحديد مواقف الأطفال من البرامج التلفزيونية المعروضة تم تصميم سؤالين وجها إلى الأطفال أفراد العينة وهما :

السؤال رقم ١٦ ونصه : ما البرامج التي تفضلها (سؤال مغلق)؟

السؤال رقم ١٧ ونصه : ما البرامج التي شاهدتها وأعجبتك (سؤال مفتوح)؟

١,٥,٦ . نتائج السؤال رقم (١٦)

تنتظم نتائج هذا السؤال في جدول رقم ١٦ موزعة وفقًا لمتغير الجنس . حيث تم حساب وزن كل بند من بنود السؤال (مثل : برامج تعليمية أو مسرحيات) وفقًا للدرجات التي حصل عليها كل بند ثم تم تحويل ذلك إلى نسب مؤية وزنية .

ويتضح من خلال الجدول المذكور احتلال الأفلام المتحركة للمكانة الأولى في سلم تفضيل الأطفال، حيث حازت هذه الأفلام على ٢٢٪ من أصوات الأطفال أفراد العينة . ويلي هذه الأفلام على التوالي البرامج الرياضية ٢٠٪، التعليمية ١٧٪، الأفلام الأجنبية ١٢٪، العلمية والعاطفية ٦٪ لكل منهما، برامج غنائية ٦٪، بوليسية ٤٪، وأخيرًا الأخبار ٣٪، انظر جدول رقم ١٦ .

ولقياس درجة التباين في الإجابات بين الذكور والإناث اعتمد مقياس فيشر لتحليل التباين وتبين وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى ٥٪ بين الذكور والإناث في مستوى تفضيلهم للبرامج التلفزيونية كما هو مبين في جدول رقم ١٦ .

جدول رقم ١٦ . البرامج التي يفضل الأطفال مشاهدتها.

	ذكور		إناث		مجموع	
أفلام كرتون	١٦٨		١٠٢		٢٧٠	
٪		١٩,٩٥		٢٦,٥٦		٢٢,٠٢
برامج تعليمية	١٢٨		٨٣		٢١١	
٪		١٥,٢٠		٢١,٦١		١٧,٢١
برامج رياضية	٢٠٣		٤٣		٢٤٦	
٪		٤٩,١٠		١١,١٩		٢٠,٠٦
برامج مسرحية	١٠٩		٤٥		١٥٤	
٪		١٢,٩٤		١١,٧١		١٢,٥٦
برامج علمية	٤٧		٣٤		٨١	
٪		٥,٥٨		٨,٨٥		٦,٦٠
أفلام عاطفية	٦٠		٢١		٨١	
٪		٧,١٢		٥,٤٦		٦,٦٠
أفلام بوليسية	٤٣		١١		٥٤	
٪		٥,١٠		٢,٨٦		٤,٤٠
برامج غنائية	٤٠		٤٥		٨٥	
٪		٤,٧٥		١١,٧١		٦,٩٣
برامج إخبارية	٤٤		٠		٤٤	
٪		٥,٢٢		٠		٣,٥٨
مجموع	٨٤٢		٣٨٤		١٢٢٦	
٪		١٠٠		١٠٠		١٠٠

تحليل التباين بين إجابات الجنسين الخاصة بالجدول رقم ١٦

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة ف المحسوبة	قيمة ف المجدولة
بين المجموعات	١١٦٥٣,٥٥	١	١١٦٥٣,٥٥	٤,٨٢	٤,٤٩
داخل المجموعات	٣٨٦٤٤,٢٢	١٦	٢٤١٥,٢٦		
المجموع	٥٤١٤٨		١٢٣١٧,٣٧		

ويعود التباين في سلم تفضيل البرامج بين الذكور والإناث إلى المحاور التالية:

١ - تفضيل الإنـاث للأفلام المتحركة والتعليمية والبرامج الغنائية بدرجة أكبر من الذكور (انظر جدول رقم ١٧).

٢ - تفضيل الذكور للبرامج الرياضية والإخبارية بدرجة أكبر من الإناث (جدول رقم ١٦).

٢, ٥, ٦. إجابات الأطفال عن السؤال المفتوح رقم (١٧)

شكل السؤال المفتوح رقم ١٧ على الشكل التالي: **اذكر بعض البرامج أو الأفلام** التلفزيونية التي شاهدتها وأعجبتك؟ ويملك الطفل حرية الإجابة عن هذا السؤال بذكر بعض البرامج أو الأفلام التي شاهدها وأثارت إعجابه.

ولتفريغ نتائج هذا السؤال تم اعتماد منهج تحليل المضمون، حيث تم إحصاء كل المفردات (أسماء البرامج المذكورة) التي وردت في إجابات الأطفال وتم تفريغها في فئات تغطي تكرارات هذه الأفلام والبرامج وفقًا لمتغير الجنس. وقد بلغ عدد المفردات التي أوردها الأطفال **٥٣٧** مفردة (أسماء البرامج والأفلام).

ويهدف السؤال رقم ١٧ إلى تحديد طبيعة الأفلام والبرامج التي تثير تعلق الأطفال وإعجابهم وقياس الفـروق القـائمـة بين الـذكور والإناث في توجههم لمشاهدة البرامج التلفـزيونية، ثم قياس تأثـير متغـير الحـالـة التعليمية للأب على علاقة الأطفال بالنص التلفزيوني المعروض، وفي النهاية نوعية الأفلام والبرامج التي تلبي احتياجات الأطفال ورغباتهم.

وزعت معطيات السؤال رقم ١٧ في جدول رقم ١٧، وتشير معطيات هذا الجدول إلى إعجـاب الأطفال وتعلقهم بالأفلام التالية مرتبة حسب التسلسل الانتخابي: سالي، الهـداف، توم وجيري، أبطال الملاعب، برنامج طلائع البعث، ساسوكي، فلونة، فناة المراعي، بيرين، ساندي بل، الأحلام الذهبية، الرجل الحديدي، المناهل، الأخبار (انظر جدول رقم ١٧).

ويلاحظ في إطـار نتـائج هذا السؤال أن الأطفال يميلون بشكل عام إلى الأفلام المتحركة بالدرجة الأولى ثم إلى الأفلام المتحركة المشبعة بمضمون العنف: توم وجيري، أبطال الملاعب، الرجل الحديدي، ساسوكي.

جدول رقم ١٧ . **الأفلام والبرامج التلفزيونية التي نالت إعجاب الأطفال.**

اسم البرنامج	ذكور	إناث	مجموع
سالي	٣٠	٧٠	١٠٠
٪	١٠,١٠	٢٩,١٦	١٨,٦٢
الهداف	٦٥	٢٩	٩٤
٪	٢١,٨٨	١٢,٠٨	١٧,٥٠
افتح ياسمسم	٤٣	٣٨	٨١
٪	١٤,٤٧	١٥,٨٣	١٥,٠٨
توم وجيري	٣٥	٢٤	٥٩
٪	١١,٧٨	١٠,٠٠	١٠,٩٨
أبطال الملاعب	٣٢	٣	٣٥
٪	١٠,٧٧	١,٢٥	٦,٥١
طلائع البعث	٢٠	١١	٣١
٪	٦,٧٣	٤,٥٨	٥,٧٧
ساسوكي	٢٧	–	٢٧
٪	٩,٠٩	–	٥,٠٢
فلونـــة	١١	٩	٢٠
٪	٣,٧٠	٣,٧٥	٣,٧٢
فتاة المراعي	٣	١٦	١٩
٪	١,٠١	٦,٦٦	٣,٥٣
بيرين	١	١٥	١٦
٪	٠,٣٣	٦,٢٥	٢,٩٧
ساندي بل	٥	٩	١٤
٪	١,٦٨	٣,٧٥	٢,٦٠
الأحلام الذهبية	١١	١	١٢
٪	٣,٧٠	٠,٤١	٢,٢٣
الرجل الحديدي	٧	٤	١١

تابع جدول رقم ١٧ .

اسم البرنامج	ذكور	إناث	مجموع
٪	٢,٣٥	١,٦٦	٢,٠٤
المناهل	٧	١١	١٨
٪	٢,٣٥	٤,٥٨	٣,٣٥
المجموع	٢٩٧	٢٤٠	٤٦٦
٪	١٠٠	١٠٠	١٠٠

تحليل التباين بين إجابات الذكور والإناث الخاصة بالجدول رقم ١٧ .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة ف المحسوبة	قيمة ف المجدولة
بين المجموعات	١١٦,٠٣	١	١١٦,٠٣	٠,٣٣	٤,٤٩
داخل المجموعات	٨٩٨٤	٢٦	٣٤٥,٥٤		
المجموع	٩١٠٠,٠٣		٤٦١,٥٧		

لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين الجنسين في الإجابة عن السؤال ١٧ تم حساب قيمة (ف) لتحليل التباين وتبين انعدام الفروق الدالة إحصائيا بين الجنسين في سلم تفضيلهم للأفلام والبرامج المعروضة (انظر جدول رقم ١٧).

٧ . خلاصة الدراسة

لتقديم صورة سريعة ذات طابع شمولي لنتائج الدراسة نستعرض النقاط التالية :

١ ـ يعطي الأطفال أفراد العينة أهمية خاصة للمدرسة حيث تحتل أولوية تفضيلهم بالقياس إلى التلفزيون .

٢ ـ يولي الأطفال الإناث أهمية أكبر للمدرسة بالقياس إلى الأطفال الذكور.

٣ ـ يؤكد الأطفال أهمية الدور التعليمي والتثقيفي للتلفزيون وهم مقابل ذلك يعطون

للمدرسة دورًا أكثر أهمية فيما يتعلق بهذا الدور.

٤ ـ تؤكد نتائج الدراسة وجود شريحة واسعة من الأطفال الذين يتعرضون لتأثير أفلام الكبار والسهرة.

٥ ـ هناك شريحة واسعة من الأسر التي لا تمارس أيا من عمليات ترشيد الاستهلاك الإعلامي التلفزيوني وتترك لأطفالها الحبل على الغارب في مشاهدة الأفلام غير المخصصة لهم. وبالإضافة إلى ذلك فإن أفراد هذه الأسر لا يوجهون أطفالهم إلى مشاهدة أي من البرامج التعليمية أو العلمية.

٦ ـ على مستوى العلاقة الزمنية بين الأطفال والتلفزيون تشير الدراسة إلى أهمية الفترة الزمنية التي يقضيها الأطفال أمام الشاشة الصغيرة. وتبين النتائج أن الأطفال يقضون عشر ساعات ونصفا وسطيا في الأسبوع في مشاهدة التلفزيون أثناء العام الدراسي، ولكن هذه الفترة الزمنية تتضاعف أثناء العطلة المدرسية حيث يقضي الأطفال ٢١ ساعة وسطيا في مشاهدته.

٧ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدة مشاهدة التلفزيون وفقًا لمتغير الجنس.

٨ ـ تحتل الأفلام المتحركة المستوردة والتي تتسم بطابع العنف أولوية اهتمام الأطفال ويلاحظ ندرة البرامج التعليمية والعلمية التي وردت في سلم أوليات إجابات الأطفال.

ملحق رقم ١. استبانة الدراسة

الاسم . . . . العمر . . . . الجنس . . . .

اسم المدرسة . . . . المنطقة . . . . الناحية . . . . القرية . . . .

عمل الأب . . . . مستوى تحصيله المدرسي . . . .

عمل الأم . . . . مستوى تحصيلها المدرسي . . . .

. . . .

١ ـ هل تحب التلفزيون؟

قليلا . . . . . . كثيرًا . . . . . . لا أحبه.

٢ ـ هل تحب المدرسة؟

قليلا . . . . . . كثيرًا . . . . . . لا أحبها.

٣ ـ أيهما تحب أكثر المدرسة أم التلفزيون؟

المدرسة . . . . التلفزيون . . . .

٤ ـ هل تشعر بأنك تتعلم من التلفزيون؟

قليلًا . . . . كثيرًا . . . . لا أتعلم . . . .

٥ ـ هل تتعلم من التلفزيون أشياء لا تتعلمها في المدرسة؟

نعم . . . . لا . . . .

٦ ـ هل تشعر أن التليفزيون أكثر فائدة من المدرسة؟

نعم . . . . لا . . . .

٧ ـ هل يمنعك أهلك من مشاهدة التلفزيون أثناء العام الدراسي؟

نعم . . . . لا . . . . أحيانًا . . . .

٨ ـ هل يمنعك أهلك من مشاهدة أفلام الكبار؟

نعم . . . . لا . . . . أحيانًا . . . .

٩ ـ هل يمنعك ذووك من مشاهدة أفلام السهرة؟

نعم . . . . لا . . . . أحيانا . . . .

١٠ ـ هل تشاهد أفلام السهرة؟

نعم . . . . لا . . . . أحيانا . . . .

١١ ـ هل يمنعك أهلك من مشاهدة بعض برامج التلفزيون؟

دائمًا . . . . أبدًا . . . . أحيانًا . . . .

١٢ ـ هل ينصحك أهلك بمشاهدة بعض البرامج التلفزيونية؟

دائمًا . . . . أبدًا . . . . أحيانًا . . . .

١٣ ـ هل ينصحك ذووك بمشاهدة البرامج التعليمية؟

دائمًا . . . . أبدًا . . . . أحيانًا . . . .

١٤ ـ في أيام العطلة المدرسية:

كم من الوقت تقضيه تقريبًا في مشاهدة التلفزيون؟

ساعة واحدة . . . . ساعتين . . . . ثلاث ساعات . . . .

أربع ساعات . . . . أكثر من أربع ساعات . . . .

١٥ ـ كم من الوقت تقضيه في مشاهدة التلفزيون أثناء المدرسة؟

ساعة . . . . ساعتين . . . . ثلاث ساعات . . . . أكثر من ثلاث ساعات

١٦ ـ ما هي البرامج التي تفضلها: رتب ذلك وفقًا للمتوالية العددية:

برامج تعليمية ....

برامج علمية ....

أفلام كرتون ....

مسرحيات ....

أفلام عاطفية ....

أفلام كوبوي ....

برامج غنائية ....

برامج رياضية ....

١٧ ـ اذكر بعض البرامج التي شاهدتها وأعجبتك ......

المراجـــــع

(١) هيملويت، ه. ت.، وأ. ن. أوبنهام، وب. فيمس، ود. بلومنتال، وم. نيول، و هـ. ي. كروفت، ون. ا. ستاندن، وأ. ج. ماكلين، وج. هويلدون، *التلفزيون والطفل: دراسة تجريبية لأثر التلفزيون على النشء*. ترجمة أ. س. عبدالحليم وم. ش. العدوي. مراجعة س. لبيب. القاهرة: مؤسسة سجل العرب، ١٩٦٧م.

(٢) Siempamn, C. *Television et education aux Etats unis*. Paris: UNESCO: 1952.

(٣) Lazar, J. *Sociologie de la communication de mass*. Paris: P.U.F., 1993.

(٤) شرام، وأ. باركر، وج. ليل، *التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا*. ترجمة زكريا سيد حسن، القاهرة: الدار المصرية للترجمة والتأليف والنشر، ١٩٦٥م.

(٥) عبدالرحمن، س. *التلفزيون وطفل المدرسة المتوسطة*. الكويت: وزارة الإعلام، ١٩٧٤م.

(٦) رمزي، ن. *التلفزيون والصغار*. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٧٥م.

(٧) دكاك، أ. *دور التلفزيون في تنشئة الأطفال سياسيًا في القطر العربي السوري*. دمشق: جامعة دمشق، كلية الآداب، ١٩٨٩م.

(٨) السيد، ف. ا. *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٦م.

The Educational Variables of Watching Television among Syrian Children: A Survey on the Relationship between Children and Television in Deraa

Ali Asad Watfah
Assistant Professor, Educational Sociology,
College of Education, University of Damascus,
Damascus, Syria

Abstract. The following survey had taken place in Deraa (southern Syria) during summer 1990 on a sample of about 225 of the 5th class preparatory school whose ages were between 10 and 12 years. The percentage of females was 41.14% to 50 58.74% males.

This survey aimed to point out the relationship between television and children, and it was centered around four main problems: 1- The time of watching television. 2- Favorite programs. 3- Parents' understanding of educational aspect of television through pointing out children's attitudes towards both television and school.

Among the important results of this survey we may mention the following: 1- The children highly evaluated the importance of school as compared to television. 2- There was a big number of families who did not care about the way their children watch television programs, especially those addressed to adults. Besides, they did not direct children to watch eductional or scientific programs. 3- As for the relationship between the time of watching television and school, this survey points out the importance of the time of watching. It revealed that children wasted on average 10 hours a week during school time. Moreover, the period of watching is doubled during holidays (on average 21 hours). 4- There is no statistical difference between the time of watching television according to sex variable. 5- Imported cartoons with violent characteristics engaged the first place in children's interests, and in children's answers we noted the scarcity of educational and scientific programs.

This survey ended by forming a number of important recommendations which emphasised the importance of protecting children against the influences of watching television. Programs for adults, and the long time of watching television, as well as the necessity of controlling television watching through raising the parents' educational level regarding negative and positive aspects of television communicative action.

مجلة جامعة الملك سعود، م٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣١١ - ٣٥٢، الرياض (١٤١٦هـ/١٩٩٦م).

دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية بعمان وإربد

نايفـــة قطامـــي

أستاذ مساعد، كلية تأهيل المعلمين العالية، عمان، الأردن

ملخص البحث. هدف هذه الدراسة هو التعرف إلى دوافع التحاق الطلبة بكلية تأهيل المعلمين العالية، وإلى معرفة ما إذا كانت هذه الدوافع تختلف باختلاف الجنس، والمعدل التراكمي، والتخصص في الكلية، والمستوى الأكاديمي لدى مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع طلبة كلية تأهيل المعلمين العالية بعمان وإربد.

أما المتغيرات المشمولة بالدراسة فقد كانت متغيرات مستقلة متضمنة جنس الطلاب، ومعدلهم التراكمي، والتخصص في الكلية، والمستوى الدراسي، والمتغير التابع، الدافع العلمي، والدافع المسلكي والدافع الاقتصادي الاجتماعي.

وتكونت عينة الدراسة من ٤٨٥ طالبًا وطالبة موزعين حسب مناطقهم الجغرافية (عمان وإربد) وحسب متغيرات الدراسة: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص؛ وقد تم اختيار عينة الدراسة عشوائيًا.

وقد قيست دوافع الالتحاق لطلبة كلية تأهيل المعلمين وفق أداة تم بناؤها، واستخلاص درجات صدق وثبات لها ضمت أربعة مجالات: مجال الإنجاز، والمجال العلمي، والمجال المسلكي، والمجال الاقتصادي الاجتماعي بدلالات صدق وثبات مقبولة.

ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسط الحسابي لأداءات الطلبة على الاستبانة المطورة لهذا الغرض وتمت معالجتها إحصائيًا، كما تم إجراء تحليل التباين الثنائي للدرجات على أبعاد دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية، وكذلك تم استخراج اختبار شيفيه لدلالة الفروق.

وقد ظهر من تحليل النتائج أن هناك عددًا من التفاعلات الثنائية، والتي كان لها أثر ذو دلالة إحصائية وهي الجنس والمعدل، والجنس والتخصص، والجنس والمستوى الدراسي، والمعدل والتخصص، والمعدل والمستوى الدراسي، والتخصص والمستوى الدراسي.

مقدمـــــة

نظرًا لتزايد أعداد الطلاب في المدارس الأردنية تم تعيين عدد كبير من المعلمين للعمل في مهنة التدريس ممن هم من خريجي كليات المجتمع والذين بلغت نسبتهم في عام ١٩٨٥م ٦٣,٦٪ من مجموع المعلمين. هذه الفئة من المعلمين التحقوا بكليات المجتمع أصلاً نتيجة عوامل منها انخفاض المعدل العام في الثانوية العامة أو عدم قبولهم في الجامعات، مما قد يلقي ظلالا من الشك حول كفاءتهم ودورهم في العملية التعليمية.

ونتيجة لكثير من المسوحات والدراسات لمستوى الطلاب الأكاديمي المنخفض ومستوى المعلمين وكفاءتهم عقد مؤتمر التطوير التربوي عام ١٩٨٧م، الذي عني فيما عني به بمستوى المعلم الأكاديمي والمسلكي ورفع مستوى سويته وفاعليته في العملية التعليمية. وكان من أبرز التوصيات التي خرج بها المؤتمر إنشاء كلية تأهيل المعلمين العالية، يتم فيها تأهيل المعلمين وتدريبهم بغية تمكينهم من ممارسة المهمات التعليمية بكفاءة، وقيامهم بالبحوث التربوية التي تسهم في تطوير العملية التربوية. ولما كانت نوعية الدوافع التي دفعت المعلمين إلى الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية لها انعكاساتها على مردود عملية التأهيل، فقد أصبح من الضروري التعرف إلى هذه الدوافع التي تعتبر المحركات وراء سلوكهم والتي يعمل إشباعها على تحقيق التكيف مع البيئة ومع مهنة التدريس.

إن عملية استطلاع دوافع المعلمين يمكن أن تساعد القائمين على اختيار المعلمين للالتحاق بكلية تأهيل المعلمين، وذلك من خلال التعرف إلى دوافعهم الحقيقية، وإعطاء أولوية الترشيح لمن تتطابق دوافعهم مع أهداف كلية التأهيل ومؤتمر التطوير التربوي. هذا وقد أصبح من المهم وضع أداة سيكومترية تستخدم للتعرف إلى دوافع المعلمين وتحديدها.

وترجع أهمية دراسة الدوافع عمومًا إلى افتراض أنها القوة التي تحرك الفرد لكي يقوم بسلوك ما، من أجل تحقيق هدف ما. فالدافع يستثير السلوك ويوجهه [١، ص٣٠٣]. وتفترض ستابيك [٢، ص١٦٥] أن سلوك الفرد يتقرر عادة بتفكيره وإدراكه وخبراته. كما وأن الفرد مدفوع عادة لفهم بيئته والظروف المؤثرة فيها من أجل أن يكون مقتدرًا، وموجهًا ذاتيًا ونشيطا في السيطرة على ما يحيط به [٢، ص١٦٦].

كما وأن دراسة دوافع المعلمين ذات أهمية خاصة ليس فقط للمعلمين أنفسهم بل للمهتمين بشؤون التربية والتعليم والقائمين عليها بشكل عام. لذا كان هدف هذه الدراسة

التعرف إلى دوافع التحاق المعلمين بكلية تأهيل المعلمين العالية، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت الدوافع حسب مجالاتها تختلف باختلاف الجنس والمستوى الأكاديمي والتخصص في الكلية.

يعمل الدافع على تحريك سلوك الفرد وتوجيهه الوجهة التي تحقق الهدف. ويعمل الدافع أيضًا على استمرار السلوك ودوامه [٣، ص٣٠٣]، كما أن للدافع أهمية في تكيّف الفرد للبيئة التي يعيش فيها ويسهم في تشكيل الاتجاهات والقيم والتكيف التربوي المهني [٤، ص٣٣]، بالإضافة إلى أنه يسهم في فهم سلوك الفرد والتنبؤ به في المواقف المستقبلية.

إن الدوافع هي المحركات التي تقف وراء السلوك الإنساني وهي الطاقة الكامنة في الكائن العضوي، لذا فقد قسم علماء النفس التربويون الدوافع إلى دوافع أولية أو فيزيولوجية كدوافع الطعام والشراب والجنس، ودوافع ثانوية كالحاجة إلى التملك وتقدير الذات [٤، ص٣٥٧]. وأن تأثير الدوافع على السلوك البشري تأثير كبير، ولا يقتصر تأثيرها على السلوك الظاهر، بل يتعداه إلى العمليات العقلية العليا أو ما يسمى بانتقائية الدوافع [٥، ص٣٤٣].

ووظيفة الدوافع في عملية التعلم ثلاثية الأبعاد، فهي تحرر أولاً الطاقة الكامنة في الكائن الحي والتي تثير نشاطًا معينًا، وثانيًا تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين، ولا يستجيب لباقي المثيرات، وتملي عليه طريقة الاستجابة هذه، وثالثًا توجه السلوك وتعمل على استمراره [٦، ص٢٦٠].

إن دراسة دوافع التحاق المعلمين بكلية التأهيل يمكن أن تلقي ضوءًا على هذه الدوافع، كما يمكن أن تسهم في التخطيط للبرامج والمساقات والخبرات التي تعدل لهم، ويمكن أن تسهم أيضًا في تطوير أساليب اختيارهم مما يلبي حاجة وزارة التربية والتعليم من معلمين مدفوعين بدوافع مناسبة.

الدراسات السابقة

أجريت بعض الدراسات العربية والأجنبية في مجال استطلاع دوافع التحاق الطلبة في معاهد المجتمع وكلياته وكليات التربية التي تؤهل لمهنة التدريس. ففي دراسة أجراها الكخن [٨، ص ص٢٠٨-٢٠٩] على دوافع التحاق الطلاب بكلية التربية في جامعة الملك

عبدالعزيز توصل فيها إلى أن دوافع الطلبة تكمن في إرضاء الوالدين، وحبهم لمهنة التدريس، والاستفادة من العلوم المقدمة في البرنامج، ورغبة في خدمة الوطن، وفي سد حاجات المملكة من المعلمين بعد التخرج. كما أظهرت الدراسة أنه لم يعط أية أهمية تذكر للعامل الاقتصادي كدافع للالتحاق، كما لم تظهر الدراسة أية فروق بين الجنسين على الدافع العام للالتحاق.

وأجرى خوالدة [٩، ص١٣] دراسته التي هدفت التعرف إلى دوافع التحاق الطلاب بالجامعة الإسلامية في مدينة غزة عام ١٩٨٤م وذلك بهدف إعدادهم كمعلمين. شملت عينة الدراسة ٣٠٠ طالب وطالبة من مختلف المستويات الدراسية بالجامعة وكانت دوافعهم دينية، ومعرفية، وثقافية. ومن دوافع الالتحاق كذلك تحسين الظروف الاقتصادية والمعيشية وتحسين الأحوال الاجتماعية، بالإضافة إلى تحقيق الذات. ولم تظهر فروق ذات دلالة بين الجنسين في دوافعهم للالتحاق بالجامعة.

وأظهرت دراسة أجراها مارتن Martin [١٠، ص٧٦] لاختبار أثر برنامج التأهيل أثناء الخدمة على زيادة تحصيل الطلبة باستخدام نموذج دي شارم De Charm ، أن توفّر الدافع نحو الالتحاق ببرنامج التأهيل أثناء الخدمة، والالتحاق بمثل هذه البرامج، يمكن أن يزيد من دافعية التحصيل لدى الطلبة.

وفي دراسة تم فيها تقصي معرفة الدوافع التي تدفع الطلاب للالتحاق في برنامج التأهيل في جامعة مانشتر إلى التسجيل في مساقات تربوية، تم التوصل فيها إلى أن توافر دافع عام للالتحاق في البرنامج يتمثل في أهميته العلمية والتربوية وتحسين أداءات الطلاب المعلمين الملتحقين [١١، ص١١٦٥].

ويضيف بلوم وشتيرن وشتيرن Bloom, Stern, and Stern في دراسة أجريت على طلاب أحد معاهد المعلمين في أمريكا بأن الطلاب الذين استخدمت وطبقت عليهم أدوات سيكومترية بصدد التعرف إلى دوافعهم أظهروا رغبة في التفاعل مع الآخرين ورغبة في مساعدة الأطفال بعد تخرجهم وانخراطهم في سلك التعلم، وشعورهم بأهمية التعليم والتعلم، وكانت الفروق ذات دلالة لصالح الإناث على البعد المسلكي كجانب من جوانب الدافعية [١١، ص١١٦٦].

وفي الأردن أجرى نجيب [١٢، ص٣٥] دراسة على طلبة كليات المجتمع بهدف

التعرف إلى دوافعهم التي تدفعهم للدخول في كليات المجتمع. حيث شملت عينة الدراسة اثنتي عشرة كلية مجتمع حكومية وخاصة تم اختيارها بطريقة عشوائية. وتم اختيار ٢٠٠٦ طلاب من ١٢ كلية مجتمع بطريقة عشوائية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأسباب الرئيسة وراء التحاقهم هي أولا حصولهم على علامات منخفضة في الدراسة الثانوية العامة لا تمكنهم من دخول الجامعات المختلفة. وثانيًا عدم قدرتهم المادية على الدخول في الجامعات، وذلك لارتفاع أقساط هذه الجامعات مقارنة بأقساط كليات المجتمع. كما وأظهرت النتائج أن دوافع الالتحاق بشكل عام كانت كالتالي: ٦٩٪ من الطلبة عزوا دخولهم كليات المجتمع نتيجة تعليمات القبول الصعبة التي تمنعهم من الدخول في الجامعات، و ٥٩٪ من الطلبة لعدم القدرة على الدعم المادي في حالة دخولهم الجامعات، و ٤٧٪ لقصر مدة الدراسة في كليات المجتمع، و ٤٣٪ لقرب كليات المجتمع من أماكن سكن الطلبة، و ٣٥٪ لتأجيل خدمة العلم (الخدمة الإجبارية)، و ٥٠٪ لتوافر فرص عمل لخريجي كليات المجتمع، و ٥١٪ لتعدد التخصصات وحرية الاختيار في كليات المجتمع، و ٤٨٪ لسهولة التخرج في كليات المجتمع، و ٤٩٪ للاتجاهات الإيجابية نحو كليات المجتمع من قبل أولياء أمور الطلبة، و ٤٥٪ من أجل الحصول فقط على شهادة أعلى من شهادة الدراسة الثانوية العامة.

ونظرًا لوجود علاقة بين دوافع الالتحاق بمعاهد المعلمين ودوافع الالتحاق بمهنة التدريس، فقد أجرى روبنسون (كما جاء في دراسة ماكي [١٣، ص١١٦٦]) دراسته لإيمانه بأن تفضيل المعلمين لمهنة التدريس ورغبتهم فيها يشكل دافعًا لدراسة مساقات إضافية لتأهيلهم، ورفع كفايتهم التعليمية، حيث هدفت دراسة روبنسون إلى التعرف إلى الدوافع التي تدفع المعلمين للالتحاق بمهنة التدريس، وقد شملت عينة الدراسة ٢١٥ طالبًا من معاهد المعلمين، و ٤٥٢ معلمًا ممن يعملون في المهنة، و ٧٨ معلما ممن يعملون في المهنة وعرفوا بالمقدرة، و ٢٥ معلما ممن تركوا التدريس. أظهرت دراسة روبنسون (كما جاء في دراسة صبيح [١٤، ص٦٦]) أن من أهم الدوافع التي كانت وراء التحاقهم بمهنة التدريس حبهم لعملية التعليم، والصدفة، وتأثير الوالدين ومعلميهم السابقين، ومثالية مهنة التدريس. وقد تبين أن المعلمين الذين ذكروا أنهم التحقوا بمهنة التدريس لأسباب الصدفة، هم أنفسهم الذين تركوا المهنة وذهبوا لامتهان مهن أخرى. بينما تبين أن المعلمين

الذين كانت دوافعهم تدور حول حبهم للمهنة، وتفضيلهم لها، هم أكثر المعلمين تميزًا في أدائهم، وإيمانًا بأن الدراسة السلوكية والتأهيل يحسن من أدائهم مع طلابهم.

وفي دراسة جرانة [١٥، ص٢٣] ورد أن سعاد بدير قامت بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى دوافع الالتحاق بالجامعات والكليات في مصر. تكونت عينة الدراسة من ١١٣٥ طالبًا وطالبة، ٥١٥ من جامعة القاهرة و ٦٢٠ من جامعة الإسكندرية. طبقت على المجموعة استبانة أعدت خصيصًا لهذا الغرض. وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن ٣٣,٠٨٪ من عينة الدراسة قد التحقوا بالجامعات للحصول على درجة جامعية، و ٢٨,٥٥٪ لتحسين وضعهم الاقتصادي والاجتماعي، و ٢٨,٤٢٪ رغبة في العلم والمعرفة أي للدافع العلمي، و ١٠,٧٣٪ لإجراء البحوث العلمية، و ٤,٠٢٪ ضغوط اجتماعية، و ٣,١٠٪ لأسباب ودوافع أخرى متفرقة. يتضح من خلال استعراض نتائج الدراسة أن ٦١٪ من مجموع التكرارات أعطي لدوافع الدرجة الجامعية وتحسين المركز الاجتماعي والاقتصادي لدى عينة الدراسة.

وفي دراسة [١٥، ص٧٦] هدفت التعرف إلى دوافع الالتحاق بكليات التربية الرياضية، تكونت عينة الدراسة من ٣٨٠ من طلاب كلية القاهرة بنين وبنات وكلية الإسكندرية وكلية حلوان. طبقت الباحثة أداة الدوافع التي اشتملت على المجال العلمي والرياضي والاقتصادي والاجتماعي، وأظهرت الدراسة فروقًا ذات دلالة بين الجنسين على الدافع الرياضي، كما أظهرت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على الدافع العلمي. بينما لم تظهر النتائج أية فروق بين الطلاب والطالبات على الدافع الاقتصادي والاجتماعي. وكان ترتيب الدوافع لدى عينة الدراسة كالتالي: احتل الدافع الرياضي المرتبة الأولى، ثم الدافع العلمي، ثم الدافع الاقتصادي والاجتماعي.

كما أجرى محمد الحمامي [١٦] دراسة بعنوان دوافع التحاق الطلاب السعوديين بكلية التربية الرياضية بجامعة أم القرى. بلغ حجم العينة ١٥٤ طالبًا، طبق الباحث قائمة دوافع الالتحاق بالكلية المكونة من الأبعاد أو المحاور التالية:

١ ـ الدوافع العلمية والمهنية.

٢ ـ الدوافع الاقتصادية والاجتماعية.

٣ ـ الدوافع الشخصية والاستعدادات والقدرات.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدوافع الاجتماعية أخذت المرتبة الأولى لأن مهنة الرياضة تتيح للطلبة فرصة تكوينهم علاقات اجتماعية معينة أكثر من غيرها من المهن ثم تلاه الدافع الشخصي والميل للرياضة ثم تلاه الدافع العلمي والمهني.

وكذلك فقد أجرى ناظم جواد، وجاسم نايف [١٧، ص٥٢] دراسة هدفت التعرف إلى أهم دوافع التحاق الطلبة بكلية التربية الرياضية في الموصل، كما هدفت إلى وضع ترتيب للدوافع حسب أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة ١١٨ طالبًا، وجاءت دوافع الطلبة حسب الترتيب التالي:

١ ـ الدوافع الجسمية الصحية.
٢ ـ الدوافع المسلكية.
٣ ـ الدوافع العلمية.
٤ ـ الدوافع الاجتماعية.

كما لم تظهر الدراسة أية إشارة إلى انخفاض المعدل في الثانوية العامة كدافع لالتحاق الطلبة بالكلية.

وبينت دراسة صبيح التي أجراها على طلبة كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، أن معظم هؤلاء الطلبة لا يلتحقون بهذه الكليات بدافع الرغبة الصادقة في الدراسة، بل مضطرين بسبب حصولهم على معدلات منخفضة، لا تمكنهم من الالتحاق بالدراسة في الكليات التي يرغبون فيها، وبالتالي يتخرجون ليعملوا في مهنة التدريس، لأن هذه المهنة هي الخيار الوحيد أمامهم، وأن هذا يمكن أن يحد من كفاءتهم كمعلمين.

مما سبق يمكن القول إن دوافع الالتحاق بكليات المعلمين والتأهيل الأكاديمي يمكن أن تكون متباينة، ومتأثرة بعوامل ديموغرافية وشخصية، وعوامل أخرى خارجية. هذه العوامل والدوافع يمكن أن تزيد أو تنقص من كفاءة المدرسين، وهذا ما يبرر إجراء هذه الدراسة للتعرف إلى دوافع الطلبة للالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية في فروعها المختلفة، وعلاقة هذه الدوافع بالعوامل الديموغرافية الأخرى، وذلك بهدف فهم سلوك هؤلاء الطلبة من خلال فهم دوافعهم، ومن ثم العمل على رفع سويتهم التربوية وأدائهم الصفي.

أهداف الدراسة ومشكلتها

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجات الطلاب على مجالات دوافع التحاق الطلبة بكلية تأهيل المعلمين العالية. كما تهدف أيضًا إلى معرفة ما إذا كانت هذه الدوافع تختلف باختلاف الجنس، والمعدل التراكمي، والتخصص في الكلية والمستوى الأكاديمي، لدى مجتمع الدراسة، الذي تكون من جميع طلاب كلية تأهيل المعلمين العالية بعمان وإربد، وبهذا تكون فروض الدراسة كالتالي:

١ ـ هناك أثر ذو دلالة إحصائية (على مستوى ∝ ≥ ٠,٠٥) لكل من جنس الطلبة ومعدلهم التراكمي، وتخصصهم في الكلية، ومستواهم الدراسي على دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية بعمان وإربد.

٢ ـ هناك أثر ذو دلالة إحصائية (على مستوى ∝ ≥ ٠,٠٥) لكل من التفاعلات الثنائية بين متغيرات الدراسة على دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى تناولها دوافع التحاق المعلمين بكلية تأهيل المعلمين بفرعيها عمان وإربد. ونظرًا للأعداد الهائلة من المعلمين الذين يتقدمون بطلبات التحاق لهذه الكلية، فإنه من الضروري إجراء هذه الدراسة للتعرف إلى دوافعهم التي تكمن وراء إقبالهم الشديد على الالتحاق بالكلية. وتعود أهمية هذه الدراسة إلى أنها قد توفر بعض التوصيات المبنية على بيانات للعاملين في مجال التربية والتعليم بشكل عام، والقائمين على اختيار الطلاب ممن يتقدمون بطلبات التحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية فيما يتعلق بمراعاة جوانب الدافعية كأحد الأسس لانتقاء الطلبة.

متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة أربعة متغيرات مستقلة هي: الجنس (ذكور أو إناث)، والمعدل التراكمي، وقد قسم الأخير إلى ثلاثة مستويات، بحيث تشير العلامة ٦٧ فما دون إلى المستوى المنخفض، والعلامة ٦٨-٨٣ إلى المعدل المتوسط، والعلامة ٨٤ فما فوق إلى المعدل العالي ومتغير التخصص في الكلية، ويشمل هذا المتغير تخصص معلم صف، وتخصص

معلم مجال في المـواد العلمية: كالعلوم والـرياضيات، والمـواد الأدبية: كالشريعة واللغة العربية. ومتغير المستوى الدراسي والذي يتضمن مستوى السنة الأولى، والسنة الثانية. كما تناولت الدراسة متغيرًا تابعًا واحدًا، وهو درجات دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية.

حدود الدراسة

اشتملت الدراسة على طلاب كلية المعلمين ذكورًا وإناثًا ممن التحقوا بالكلية للعام ١٩٨٨/١٩٨٩م، والعام ٨٩/١٩٩٠م في كليتي عمان وإربد والذين أنهوا السنتين الأولى والثانية من دراستهم، وقد استبعدت الدراسة طلبة كلية تأهيل المعلمين في الكرك، وذلك لأنها بدأت متـأخرة عن عمان وإربد. ونظرًا لأن الاستبانة المستخدمة في الدراسة قد تم إعدادها لأغراض هذه الدراسة، فإن نتائج هذه الدراسة تعتمد على درجة صدقها وثباتها، وبذلك لا يمكن تعميم ما تم التوصل إليه من نتائج إلا بالقدر الذي تسمح به هذه الدراسة واستبانتها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية المعلمين الملتحقين بكلية تأهيل المعلمين العالية ذكورًا وإناثًا، فرعي عمان وإربد، والذين بلغ عددهم ١٤٧٠ طالبًا، موزعين حسب منـاطقهم ومستـوى الـدراســة في الكلية ومتغـير الجنس للعـامـين ١٩٨٨/١٩٨٩م و ١٩٨٩/١٩٩٠م كما يظهر في جدول رقم١ .

أما عينة الدراسة، فقد تكونت من ٤٨٥ طالبًا وطالبة، وذلك عن طريق تقسيم أفراد مجتمـع الـدراسـة حسب مناطقهم الجغرافية التي يعملون بها (وهي منطقتا عمان وإربد) ومتغـيرات الـدراسـة، الجنس والمستـوى الـدراسي والتخصص. بعد ذلك تم الاختيار العشوائي لأفراد عينة الدراسة بنسبة معينة تبعًا لحجم أفراد مجتمع الدراسة في المنطقتين. وقد أمكن توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة في جدول رقم ٢ .

جدول رقم ١*. مجتمع الدراسة وفق متغيرات المنطقة الجغرافية والجنس والمستوى.

المنطقة	مستوى الدراسة	الجنس		المجموع
		ذكور	إنـــاث	
عمـــان	أولى	٢٦٩	١٩٢	٤٦١
	ثانية	١٧٠	١١١	٢٨١
إربـــد	أولى	٢٩٠	١٠٠	٣٩٠
	ثانيـة	٢٤٧	٩١	٣٣٨
المجموع		٩٧٦	٤٩٤	١٤٧٠

* هذا ما تضمنته سجلات دائرة التسجيل العامة لكلية تأهيل المعلمين العالية بفرعيها عمان وإربد.

جدول رقم ٢. عينة الدراسة وفق متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص.

الجنس	المستوى الدراسي	التخصص الدراسي			المجموع
		معلم صف	معلم مجال/ علمي	معلم مجال/ علمي	
ذكور	أولى	٧٥	٢٥	٥٠	١٥٠
	ثانيـــة	٧٥	٢٥	٥٠	١٥٠
إنـــاث	أولى	٥٠	٣٠	٢٥	١٠٥
	ثانيـة	٢٥	٣٠	٢٥	٨٠
المجموع		٢٢٥	١١٠	١٥٠	٤٨٥

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة تم بناء استبانة دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية وذلك باتباع الخطوات الآتية:

١ ـ تم مسح الدراسات السابقة العربية والأجنبية: أمين الكخن [٨]، والخوالدة [٩]، وصبيح [١٤]، وجرانة [١٥]، والحمامي [١٦]، وجواد [١٧]، (Martin) [١٠]،

(Mckay) [١٣]، وبذلك تم التوصل إلى مجموعة من البنود التي تقيس ما تقيسه هذه الدراسة.

٢ ـ تم الطلب إلى الطلاب المعلمين الملتحقين بكلية تأهيل المعلمين بالإجابة عن السؤال: «ما الدوافع التي أدت إلى التحاقك بكلية تأهيل المعلمين؟»

٣ ـ تم تفريغ الاستجابات التي استجاب بها الطلاب المعلمون، وتم التوصل في هذه الصورة الأولية إلى ٤٢ بندا بعد أن تم استبعاد البنود المتشابهة في الصياغة أو المجال. كما تم اختيار البنود التي تتفق مع ما توافر في الأدب التربوي العربي والأجنبي.

٤ ـ تم تقديم الصورة الأولية من قائمة دوافع التحاق الطلاب المعلمين بكلية تأهيل المعلمين إلى الطلاب المعلمين وطلب منهم كتابة مدى ملاءمة البند لقياس أحد جوانب دوافع الالتحاق أو عدم ملاءمته واستبعاده. ونتيجة تحليل الاستجابات تم حذف ١٥ بندًا وبذلك أصبحت القائمة الأولية في صورتها النهائية ٢٧ بندًا.

٥ ـ تم تقديم قائمة دوافع التحاق المعلمين إلى ٦ مدرسين من حملة الدكتوراة في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لتحديد مدى ملاءمة الفقرات لقياس دوافع الالتحاق، وقد تم أخذ الفقرات التي لاقت اتفاقاً على مناسبتها لدى المحكمين الستة بنسبة ٩٠٪ فما فوق وبذلك ضمت القائمة في صورتها النهائية ١٧ فقرة.

٦ ـ تم تزويد المدرسين المحكمين من كلية العلوم التربوية بتعريف مجالات أربع تبنتها الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية المتوافرة في هذا المجال، وتم تزويد المحكمين بهذه التعريفات للمجالات الأربعة وطلب إليهم تحديد الفقرات التي تنتمي لكل مجال من المجالات (الإنجاز، العلمية، المسلكية، والاقتصادية والاجتماعية).

٧ ـ تم تحديد سلم إجابة مكون من خمسة مستويات حسب مقياس ليكرت يتراوح من مستوى الموافق بشدة إلى مستوى عدم الموافقة بشدة.

وبذلك فقد وفر التحليل المفاهيمي، والأدب النفسي والتربوي في مجال دراسة أدب الموضوع دلالة صدق وموثوقية مقبولة.

تعريف المجالات

١ ـ *دافع الإنجاز:* شعور المعلم بأن حصوله على درجة ترقية بعد الدراسة يحقق تقديرًا لإمكاناته، وقد تحدد هذا الدافع بالدرجة التي يحرزها الطالب/ المعلم والمحدد بالمدى

النظري الواقع بين (٤ و٢٠)، ويتمثل هذا الجانب بأربع فقرات.

٢ ـ *الدافع العلمي*: تحقيق معرفة علمية مفيدة في التدريس. ويتحدد هذا الدافع بالدرجة التي يحرزها الطالب/ المعلم بالمدى النظري الواقع بين ٤ و ٢٠، ويتمثل هذا الجانب بأربع فقرات.

٣ ـ *الدافع المسلكي*:: استيعاب خبرات تربوية، مسلكية تسهم في تحسين أداء الطالب المعلم الصفي التدريسي ويتحدد هذا الدافع بالدرجة التي يحرزها الطالب/ المعلم بالمدى النظري الواقع بين ٥ و٢٥، ويتمثل هذا الجانب بخمس فقرات.

٤ ـ *الدافع الاقتصادي*: تحسين دخل الطالب/ المعلم ومكانته بين أفراد المجتمع، ويتحدد هذا الدافع بالدرجة التي يحرزها الطالب/ المعلم بالمدى النظري الواقع بين ٤ و ٢٠، ويتمثل هذا الجانب بأربع فقرات.

وبعد إعداد الاستبانة تم عرضها على عدد من المحكمين من مدرسي الكلية وعدد من المدرسين في الجامعة الأردنية. وبناء على استجاباتهم تم وضع الاستبانة في صورتها النهائية والتي شلمت ١٧ فقرة. حيث عرضت مرة أخرى على ستة من مدرسي كلية التربية، وقد وافقوا بالإجماع على ملاءمة فقرات الاستبانة لهدف الدراسة.

ثبات الأداة وصدقها

ومن أجل تحديد مدى استقرار استجابة الطلاب على فقرات الاستبانة، فقد تم تطبيقها على ٧٠ طالبا وطالبة من الملتحقين بالكلية وتمت إعادة التطبيق عليهم بفاصل زمني قدره أربعة أسابيع، حيث بلغ معامل الثبات باتباع طريقة الإعادة ٠,٨٤، ويعتبر هذا المعامل مقبولا لأغراض الدراسة. كما تعتبر إجراءات بناء الاستبانة وما تضمنته من إجراءات خاصة بتحديد منطقة السلوك، والحصول على الفقرات كافيا للدلالة على صدق المحتوى للمحكمين. وللدلالة على فاعلية الفقرات، فقد تم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس ككل لإجابات الطلاب الذين بلغ عددهم ٧٠ والذين تم اختيارهم عشوائيًا كعينة استطلاعية لتحديد مدى صلاحية الأداة المستخدمة.

كما تم استخراج معامل الاتساق الداخلي بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمجال. وقد كانت معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها عالية إذ تراوحت بين ٠,٥٦

و ٠,٨٦ وقد كانت الفقرات ذات دلالة بمستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ . وقد وفر ذلك دلالة صدق مقبولة لأغراض الدراسة. وجدول رقم ٣ يشير إلى اتساق الفقرة مع ما يقيسه المقياس ككل.

جدول رقم ٣. معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على مقياس دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية.

رقم الفقرة	الدرجة الكلية ومستوى الدلالة	رقم الفقرة	العلامة الكلية ومستوى الدلالة	رقم الفقرة	العلامة الكلية ومستوى الدلالة
١	*٠,٥٤	٨	٠,٧٦	١٥	٠,٧٧
	**٠,٠٤		٠,٠٠٤		٠,٠٠٤
٢	٠,٦٧	٩	٠,٥٢	١٦	٠,٨٠
	٠,٠٣		٠,٠٥٣		٠,٠٠١
٣	٠,٨٢	١٠	٠,٤٠	١٧	٠,٧٥
	٠,٠٠٢		٠,٠٥٢		٠,٠٢
٤	٠,٦٢	١١	٠,٦٧		
	٠,٠٠٥١		٠,٠٤٦		
٥	٠,٧٧	١٢	٠,٥١		
	٠,٠٤		٠,٠٤٤		
٦	٠,٧٩	١٣	٠,٤٨		
	٠,٠٠٤		٠,٠٥٢		
٧	٠,٨٢	١٤	٠,٨٨		
	٠,٠٠٢		٠,٠٠١		

* معامل الارتباط.

** مستوى الدلالة.

تطبيق الأداة

قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة بالاستعانة ببعض الإداريين في الكلية بعد أن تلقوا تدريبًا على تطبيق أداة الدراسة بطريقة جماعية، وذلك بأن طلب منهم الإجابة عن استبانة دوافع المعلمين للالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية المعدة لأغراض هذه الدراسة. حيث

كانت تعطى للمفحوصين التعليمات التالية: هذه الاستبانة وضعت من أجل التعرف على دوافع التحاقك بالكلية، لذا يرجى وضع إشارة (✓) أمام الفقرة وتحت الرقم الذي يمثل إجابتك. هذا وقد تراوحت الدرجات في مداها النظري على مجال الإنجاز في حده الأدنى ٤ درجات وحده الأعلى ٢٠ درجة، والعلمي بين ٤ كأدنى درجة و ٢٠ أعلى درجة، والمسلكي بين ٥ أدنى درجة و ٢٥ أعلى درجة، والاقتصادي الاجتماعي بين ٤ أدنى درجة و٢٠ أعلى درجة.

التصميم الإحصائي

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم إيجاد درجة كلية لكل بعد من أبعاد دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية وذلك بجمع مجموع الدرجات على البنود التي تقيس المجالات، وذلك عن طريق ترجمة سلم الإجابة إلى سلم رقمي ولذلك تمت معالجة فرضيات الدراسة على متغيرات تابعة وهي المجالات الأربعة، مع أن الدرجة الكلية على الاستبانة تمثل دوافع التحاق. كما تم إيجاد درجة لكل بعد من أبعاد الدوافع تمثل ذلك البعد الدافعي للالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية للعينة ككل، والعينة تبعا للتفاعلات الثنائية الممكنة بين متغيرات الدراسة، كما وتم إيجاد نتائج تحليل التباين الثنائي للدرجات على أبعاد دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية. وكذلك تم استخراج نتائج اختبار شفيه Sheffé للمتغيرات التي تحتوي على أكثر من متوسطين.

النتائج

هدفت الدراسة التعرف على أثر كل من متغير الجنس، ومتغير المستوى التحصيلي، ومتغير التخصص، ومتغير المستوى الدراسي على دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية. من أجل ذلك تم أخذ عينة عشوائية مكونة من ٤٨٥ مفحوصًا تم اختيارها من كلية تأهيل المعلمين العالية بفرعيها في عمان وإربد. وجرى تطبيق أداة الدراسة (مقياس دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين) عليهم، ثم تم استخراج أربع درجات لكل مفحوص، تمثل كل درجة بعدًا، أو جانبا من جوانب دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية، وهي دافع الإنجاز، والدافع العلمي، والدافع المسلكي، والدافع الاقتصادي الاجتماعي.

وجداول أرقام (٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) توضح توزع الدرجات على كل مجال من مجالات دافع الالتحاق بكلية التأهيل ووفق متغيرات الدراسة المشمولة بالبحث كما يلاحظ من جدول رقم ٤ أن الذكور من مستوى تحصيل مرتفع عزوا التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى دافع الإنجاز، والدافع العلمي، والدافع الاقتصادي الاجتماعي أكثر من غيرهم من أفراد عينة الدراسة الأخرى، في حين يلاحظ أن الإناث من مستوى تحصيل مرتفع قد عزون التحاقهن بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى دافع التأهيل المسلكي أكثر من غيرهن من أفراد عينة الدراسة تلاهم الذكور من مستوى تحصيل عال.

ويلاحظ في جدول رقم ٥ أن معلمي ومعلمات تخصص معلم صف والمجال الأدبي قد عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية لكل من دافع الإنجاز والدافع الاقتصادي بشكل متساو، وبشكل أعلى من أفراد عينة الدراسة الأخرى، كما يلاحظ من الجدول أن المعلمات ذوات تخصص المجال العلمي أشرن إلى أن سبب التحاقهن بكلية تأهيل المعلمين العالية يعزى إلى الدافع العلمي، ودافع التأهيل المسلكي بشكل أعلى من أفراد عينة الدراسة الأخرى.

يلاحظ من جدول رقم ٦ أن المعلمات من مستوى السنة الأولى قد عزون سبب التحاقهن بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى دافع الإنجاز والدافع الاقتصادي الاجتماعي أكثر من غيرهن من فئات العينة الأخرى. في حين يلاحظ أن المتعلمات من مستوى السنة الثانية قد عزون سبب التحاقهن بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع العلمي ودافع التأهيل المسلكي أكثر من غيرهن.

يلاحظ من جدول رقم ٧ أن المعلمين والمعلمات من تخصص المجال العلمي، وذوي التحصيل العالي قد عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى دافع الإنجاز والدافع الاقتصادي بدرجة أعلى مما هو لدى الأفراد في الفئات الأخرى من العينة. في حين يلاحظ أن المعلمين والمعلمات من ذوي تخصص المجال الأدبي ومن مستوى تحصيل عال قد عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى دافع التأهيل المسلكي بشكل أعلى مما هو لدى فئات أفراد عينة الدراسة الأخرى، بينما يلاحظ أن المعلمين والمعلمات من مستوى تحصيل عال من تخصص معلم صف قد عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين إلى الدافع المسلكي بدرجة أعلى من بقية فئات أفراد العينة الأخرى.

جدول رقم ٤ . متوسطات درجات الأفراد في عينة الدراسة على مقياس دوافع الالتحاق بأبعاده الأربعة بكلية تأهيل المعلمين العالية وفق متغير المعدل الدراسي، وجنس الطلبة .

مستويات المعدل الدراسي	منخفض				متوسط				عال			
المجالات / الجنس	إنجاز	علمي	مسلكي	اقتصادي	إنجاز	علمي	مسلكي	اقتصادي	إنجاز	علمي	مسلكي	اقتصادي
ذكور	م=١٤,٠٩١	م=١٣,٢٥٨	م=١٣,٢١٩	م=١٤,٢٤٢	م=١٤,٧٣٨	م=١٥,٢٢٨	م=١٥,٠٠	م=١٤,٦٠٨	م=١٥,٣٥٧	م=١٩,٧٨٦	م=١٩,٥٠	م=١٥,٠٢١
	ن=١٢٢				ن=١٥٣				ن=٧٠			
إناث	م=١٤,٦٣٢	م=١٥,٢١٠	م=١٥,٢٨٩	م=٦٤,٧٨٩	م=١٤,٧٧٢	م=١٧,٣٨٦	م=١٠,٩٨٨	م=١٤,٨٨٦	م=١٤,٨٩٣	م=١٩,٥٧٤	م=١٩,٦٨١	م=١٥,٠٠
	ن=٩٥				ن=٨٨				ن=٤٧			

جدول رقم ٥ . متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة موزعين حسب تخصصاتهم وجنسهم على مقياس دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين بمجالاته الأربعة .

التخصص	معلم مجال علمي				معلم مجال أدبي				معلم صف			
المجال / الجنس	إنجاز	علمي	مسلكي	اقتصادي	إنجاز	علمي	مسلكي	اقتصادي	إنجاز	علمي	مسلكي	اقتصادي
ذكور	١٤,٢٣٣ ن=١٧٦	١٥,١٧١	١٤,٦٠٢	١٤,١١٩	١٥,٠٠ ن=٦٤	م=١٤,٣٧٥	م=١٥,٧٨	م=١٥,٠٠٠	م=١٥,٠٠ ن=١١٥	م=١٦,٣٠٤	م=١٦,٢٦١	م=١٥,٠٠
إنـــاث	١٤,٣٣ ن=٩٠	١٨,١٦٧	١٨,٠٠	م١٤,٦٦٧	١٥,٠٠ ن=٤٥	م=١٥,٨٨٩	م=١,٢٢١	م=١٥,٠٠	م=١٥,٠٠ ن=٩٥	م=١٦,٢٦٣	م=١٦,٥٢٦	م=١٥,٠٠

جدول رقم ٦ . متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة موزعين حسب مستوياتهم الدراسية وجنسهم على مقياس دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين بمجالاته الأربعة.

السنة الدراسية	الأولى				الثانية			
الجنس	إنجاز	علمي	مسلكي	اقتصادي	إنجاز	علمي	مسلكي	اقتصادي
ذكور	١٤,٣٩٠	١٤,٤٣٩	١٤,١٧١	١٤,٢٦٨	١٤,٩٣٣	١٦,٧٠٠	١٦,٦٦٦	١٤,٩٦٧
	ن=٢٠٥				ن=١٥٠			
إنـــاث	١٤,٧٨٧	١٦,٩٣٩	١٦,٨١٨	١٤,٩٦٩	١٤,٦١٥	١٦,٩٢٣	١٧,٦١٥	١٤,٦٢٥
	ن=١٦٥				ن=٦٥			

يلاحظ من جدول رقم ٨ أن المعلمين والمعلمات من ذوي التحصيل المرتفع من أفراد السنة الأولى قد عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع الاقتصادي بدرجة أعلى من فئات العينة الأخرى، في حين يلاحظ أن المعلمين والمعلمات من ذوي التحصيل المرتفع، ومن مستوى السنة الثانية قد عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى دوافع الإنجاز. والدافع العلمي، ودافع التأهيل المسلكي بدرجة أعلى مما هو لدى فئات العينة الأخرى.

يلاحظ من جدول رقم ٩ أن المعلمين والمعلمات من ذوي التخصص: المجال الأدبي ومعلم الصف، ومن السنة الأولى والمعلمين والمعلمات من التخصصات نفسها ومن السنة الثانية قد عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى دافع الإنجاز بدرجة أعلى من فئات العينة الأخرى، في حين يلاحظ أن المعلمين والمعلمات من ذوي التخصص في المجال العلمي، ومن مستوى السنة الثانية قد عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين إلى الدافع العلمي بدرجة أعلى من بقية أفراد عينة الدراسة، في حين أن المعلمين والمعلمات من ذوات تخصص معلم صف من مستوى السنة الثانية، قد عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى دافع التأهيل المسلكي بدافعية أعلى من بقية فئة عينة الدراسة الأخرى، بينما يلاحظ من الجدول أن المعلمين والمعلمات من ذوي التخصص: معلم المجال الأدبي، ومعلم صف في كلا السنتين الأولى والثانية قد أشاروا إلى أن سبب التحاقهم بكلية

جدول رقم ٧. متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة موزعين حسب تخصصاتهم في الكلية ومعدلاتهم الدراسية على مقياس دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين بمجالاته الأربعة.

المجالات	معلم مجال علمي				معلم مجال أدبي				معلم صف			
المعدل	إنجاز	علمي	مسلكي	اقتصادي	إنجاز	علمي	مسلكي	اقتصادي	إنجاز	علمي	مسلكي	اقتصادي
الدراسي		معرفي				معرفي				معرفي		
منخفض	١٣,٢١٨	١٤,٤٢٥	١٤,١٣٨	١٣,٦٢١	١٥,٠٠	١٢,٥٨٥	١٤,٥٢٨	١٥,٠٠	١٥,٠٠	١٤,٠٢٣	١٤,٣١٠	١٥,٠٠
	م=٨٧				ن=٥٢				ن=٨٧			
متوسط	١٤,٥٢٤	١٥,٩٥٢	١٥,٤٧٦	١٤,٤٤٤	١٥,٠٠٠	١٤,٧٣٧	١٤,٦٠٥	١٥,٠٠	١٥,٠٠	١٦,٧٥٣	١٦,٦٨٩	١٥,٠٠
	ن=١٢٦				ن=٣٨				ن=٧٧			
عال	١٥,٣٧٧	١٩,٦٢٢	١٩,٠٥٧	١٥,٠٩٤	١٥,٠٠٠	١٩,٧٢٢	٢٠,٥٥٦	١٥,٠٠٠	١٥,٠٠	١٩,٧٨٢	١٩,٧٨٣	١٥,٠٠
	ن=٥٣				ن=١٨				ن=٤٦			

جدول رقم ٨. متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة موزعين حسب المستوى الدراسي ومعدلاتهم الدراسية على مقياس دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية بمجالاته الأربعة.

المستوى	الأولى				الثانية			
المجالات / المعدل الدراسي	إنجاز	علمي أو معرفي	مسلكي	اقتصادي	إنجاز	علمي أو معرفي	مسلكي	اقتصادي
منخفض	١٤,٣٥١	١٤,١٨٩	١٤,٣٧٨	١٤,٤٥٩	١٤,١٦٧	١٣,٥٧١	١٣,٩٢٨	١٤.٥٢٤
	ن=١٨٥				ن=٤٢			
متوسط	١٤,٧١٠	١٦,١٤٥	١٥,٥٠٧	١٤,٥٦٥	١٤,٨٠٦	١٦,٠١٩	١٦,٠١٩	١٤,٩٠٣
	ن=١٣٨				ن=١٥٣			
عـــال	١٥,٠٠	١٩,٥٧٤	١٨,٧٢٣	١٥,١٠٦	١٥,٢٨٦	١٩.٧٨٦	٢٠,١٤٣	١٥,٠٠
	ن=٤٧				ن=٧٠			

جدول رقم ٩. متوسط درجات أفراد عينة الدراسة موزعة حسب المستوى الدراسي، والتخصص في الدارسة في الكلية على مقياس دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية بمجالاته الأربعة.

	الأولـــــى				الثانيـة			
المجالات / المعدل	إنجاز	علمي	مسلكي	اقتصادي	إنجاز	علمي	مسلكي	اقتصادي
معلم مجالات	١٤,٠٣٠	١٥,٣٩٤	١٤,٧٥٨	١٤,٠٦١	١٤,٦٥٣	١٧,٤٧٥	١٧,٣٧٦	١٤,٧٠٣
علمية	ن=١٦٥				ن=١٠١			
معلم مجالات	١٥,٠٠	١٥,٧١٤	١٦,٢١٤	١٥,٠٠٠	١٥,٠٠٠	١٣,٧١٨	١٤,٣٥٩	١٥,٠٠٠
أدبيـــة	ن=٧٠				ن=٣٩			
معلم صف	١٥,٠٠	١٥,٦٦٧	١٥,٦٣٩	١٥,٠٠٠	١٥,٠٠٠	١٧,٤٠	١٧,٧٢٣	١٥,٠٠٠
	ن=١٣٥				ن=٧٥			

تأهيل المعلمين العالية يعزى إلى الدافع الاقتصادي بدرجة دافعية أعلى من فئات عينة الدراسة الأخرى.

ومن أجل التأكد مما إذا كانت الفروق الملحوظة السابقة، بين متوسطات الدوافع المختلفة للالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية تبعًا لمتغيرات الدراسة والتفاعلات الثنائية بينها ذات دلالة إحصائية أم لا، تم استخراج نتائج تحليل التباين المتعدد لتأثير متغيرات الدراسة:الجنس، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي، والمستوى الدراسي والتفاعلات الثنائية بينها على دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية: دافع الإنجاز، والدافع العلمي، ودافع التأهيل المسلكي، والدافع الاقتصادي الاجتماعي كل على حدة، وجداول أرقام ١٠، ١١، ١٢، ١٣ تبين أثر متغيرات الدراسة الأحادية والتفاعلات الثنائية بينها على دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية: دافع الإنجاز، والدافع العلمي، ودافع التأهيل المسلكي والدافع الاقتصادي والاجتماعي على الترتيب.

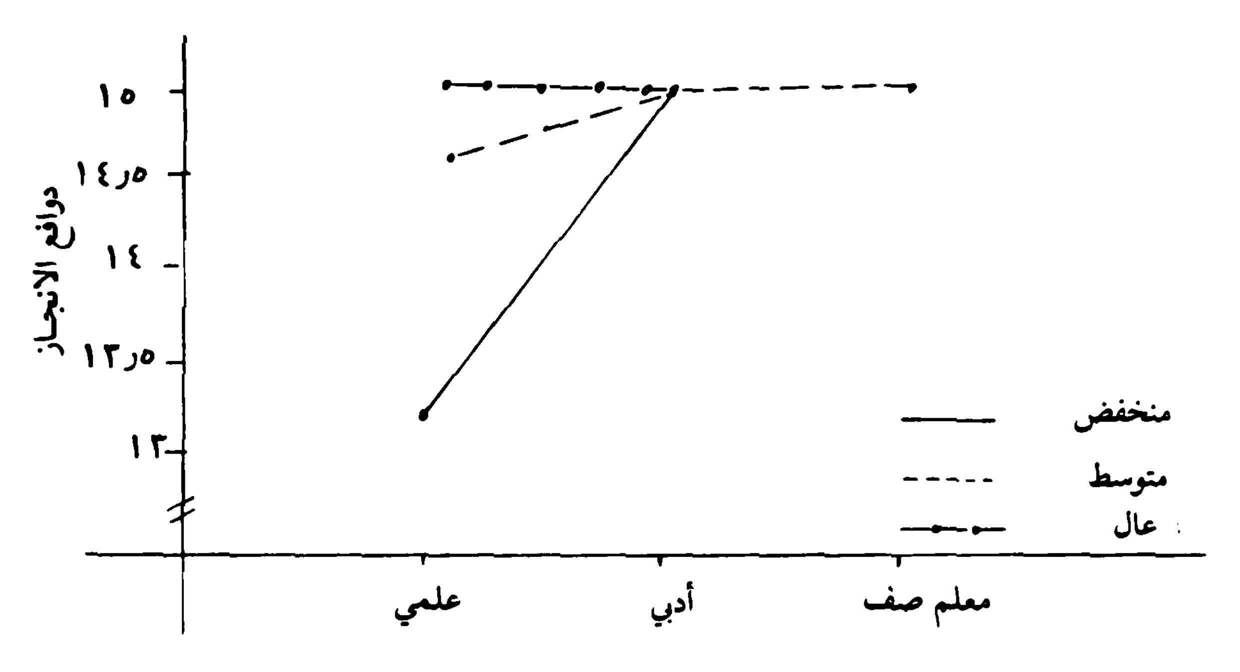
جدول رقم ١٠. ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من متغيرات الدراسة: الجنس والمعدل الدراسي والتخصص والسنة الدراسية والتفاعل الثنائي بينها على دافع الإنجاز.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	١	١,٣٥٣	١,٣٥٣	٠,٨٦	٠,٣٥٥
المعدل	٢	٤٠,٥٥٦	٤٠,٥٥٦	١٢,٩٥	*٠,٠٠٠١
التخصص الدراسي	٢	٤٩,٧٩٨	٢٤,٨٩٩	١٥,٩١	*٠,٠٠٠١
السنة الدراسية	١	١,١٦١	١,١٦١	٠,٧٤	*٠,٣٨٩
الجنس × المعدل	٢	٥,٧٧٩	٢,٨٨٩٥	١,٨٥	٠,١٥٨٨
الجنس × التخصص	٢	٠,١١٨٧	٠,٥٩٤	٠,٠٤	٠,٩٦٢٨
الجنس × السنة الدراسية	١	٥,٤٦٦	٥,٤٦٦	٣,٤٩	٠,٦٢٢
المعدل × التخصص	٤	٨٨,٩١٣	٢٢,٢٢٨	١٤,٢٠	*٠,٠٠٠١
المعدل × المستوى	٢	٩,٧٨٤٦	٤,٨٩٢٣	٣,١٣	**٠,٤٤٧
التخصص × المستوى	٢	١,٧٨٦	٠,٨٩٣	٠,٥٧	٠,٥٦٥٥
الخطأ	٥٦٥	٨٨٤,٤٣٩	١,٥٦٥		
المجموع	٥٨٤	١١٦٠,٠٠	١,٩٨٦		

* α ≥ ٠,٠٠١

** α ≥ ٠,٠٠٥

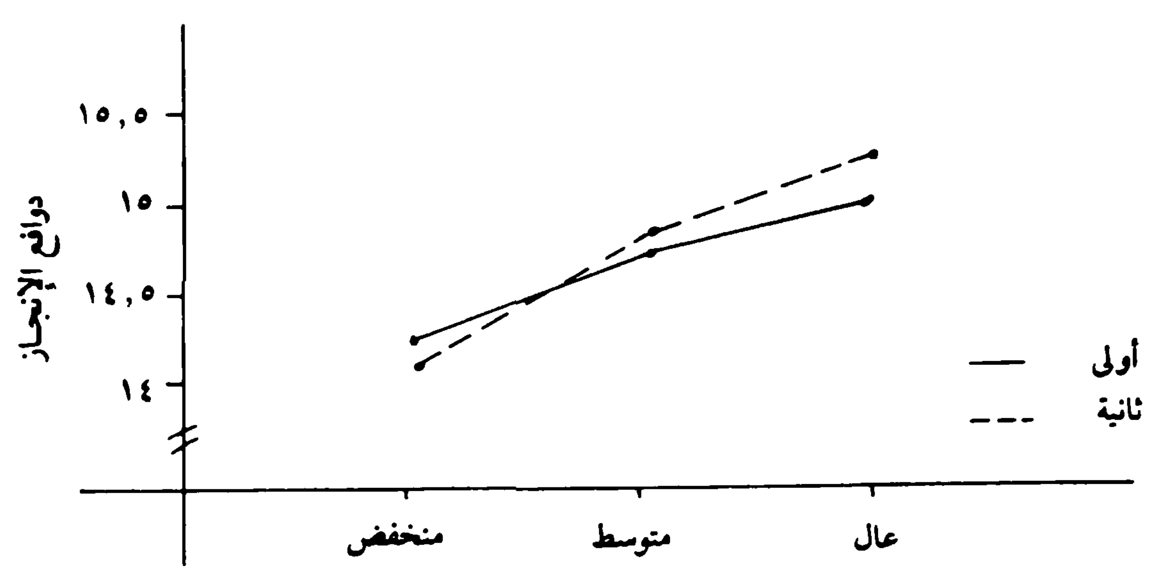
يلاحظ من جدول رقم ١٠ أن هناك فروقًا ذات دلالة بين درجات أفراد عينة الدراسة على درجات دافع الإنجاز تبعًا لمعدلاتهم، وتخصصاتهم الدراسية في الكلية. كما يلاحظ من جدول رقم ١٠ أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية لتفاعل المعدل الدراسي والتخصص على دافع الإنجاز كأحد دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية، حيث كانت قيمة ف (٤ , ٥٦٥ = ٢٠ , ١٤ = $\alpha \geqslant$ ٠٥ , ٠)، وشكل رقم ١ يوضح هذا التفاعل.



شكل رقم ١. تأثير التفاعل بين المعدل الدراسي والتخصص على دافع الإنجاز كأحد دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية.

يلاحظ من شكل رقم ١ أن هناك اتفاقًا بدرجة أكبر لدى معلمي تخصص الصف بغض النظر عن مستوى تحصيلهم كون دافع الإنجاز يكمن وراء التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية، مقارنة بالمعلمين والمعلمات الذين هم من تخصص معلمي المجال العلمي والمجال الأدبي.

كما يلاحظ من جدول رقم ١٠ أن هناك تأثيرًا للتفاعل بين متغير المعدل الدراسي والمستوى الدراسي على دافع الإنجاز كأحد الدوافع التي تكمن وراء الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية، وشكل رقم ٢ يوضح هذا التفاعل.



شكل رقم ٢ . تأثير التفاعل بين متغير المستوى الدراسي والمعدل الدراسي على دافع الإنجاز كأحد دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية .

يلاحظ من شكـل رقم ٢ أن المعلمين والمعلمات من مستوى تحصيل منخفض وممن هم من مستوى السنة الثانية عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية بدرجة أقل إلى دافع الإنجاز مقارنة بالمعلمين والمعلمات الذين هم من مستوى السنة الأولى ، في حين يلاحظ أن المعلمين والمعلمات من مستوى السنة الثانية ومن مستوى التحصيل المتوسط والعالي قد عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية بدرجة أكبر إلى دافع الإنجاز مقارنة بالمعلمين والمعلمات من السنة الأولى والذين هم على الدرجة نفسها من التحصيل .

كذلك يلاحظ من جدول رقم ١٠ أن هناك أثرًا لمتغيري المعدل والتخصص الدراسي على دافع الإنجاز باعتباره أحد دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية ، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات رقم ١ يلاحظ أن المعلمين والمعلمات ذوي التحصيل العالي قد عزوا سبب التحاقهم إلى هذا الدافع بدرجة أكبر من المعلمين والمعلمات من مستوى تحصيل متوسط ومنخفض ، وباستخراج نتائج اختبار شفيه Sheffé . يلاحظ أن الفارق بين متوسط المعلمين من ذوي التحصيل العالي وذوي التحصيل المتـدني كان ذا دلالـة إحصائية ولصالح الإناث ؛ أما بالنسبة لمتغير التخصص فيلاحظ من جدول المتوسطات رقم ٢ أن المعلمين والمعلمات من تخصص المجال الأدبي والعلمي يعزون التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية بدرجة أكبر لهذا الدافع مما هو عليه الحال بالنسبة للمعلمين والمعلمات من ذوي تخصص معلم صف .

كذلك يلاحظ من جدول رقم ١٠ أنه ليس هناك أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعلات الثنائية بين متغير الجنس، والمعدل الدراسي والجنس والتخصص الدراسي والجنس والسنة الدراسية (التخصص والمستوى، على مستوى دلالة α ≤ ٠,٠٥) على عزو سبب الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين إلى دافع الإنجاز. كما يلاحظ أنه ليس هناك، أثر ذو دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والسنة الدراسية، على مستوى دلالة α ≤ ٠,٠٥ على عزو سبب الالتحاق إلى دافع الإنجاز.

جدول رقم ١١ . ملخص نتائج تحليل التباين لتأثير متغيرات الدراسة: الجنس، والمعدل الدراسي، والتخصص الدراسي، والسنة الدراسية، والتفاعلات الثنائية بينها على الدافع العلمي باعتباره أحد دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية.

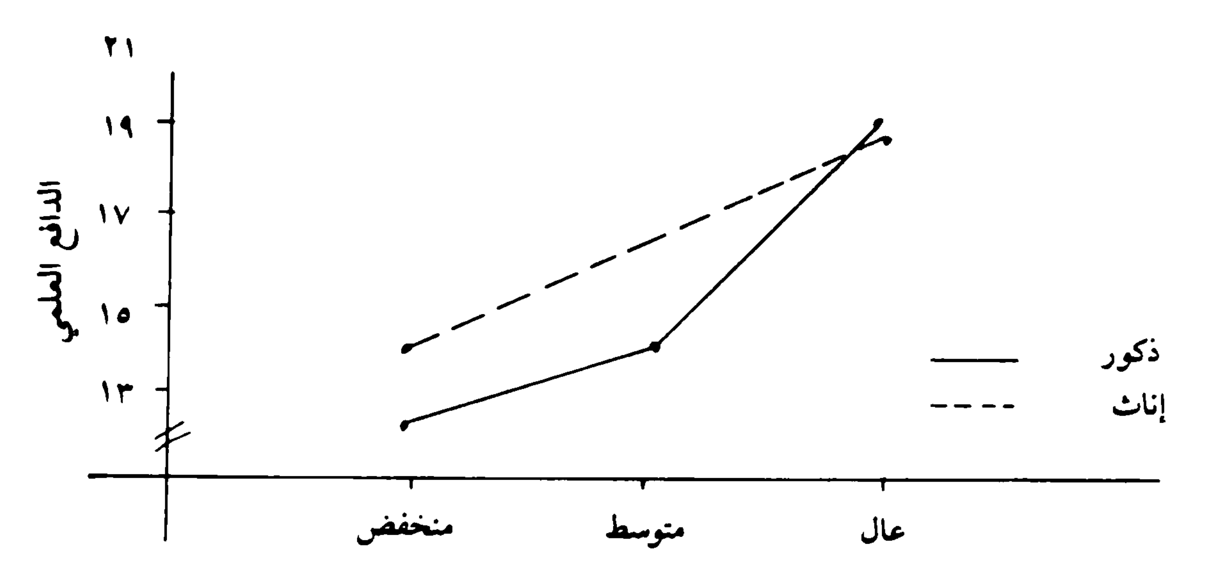
مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	١	٩٧,٤١٦	٩٧,٤١٦	١٣,٦٣	*٠,٠٠٠٢
المعدل	٢	١٥٥٨,٧١٠٦	٧٧٩,٣٥٥٣	١٠٩,٠٢	*٠,٠٠٠
التخصص الدراسي	٢	١٠٢,٤٠٦٥	٥١,٢٠٣٣	٧,١٦	*٠,٠٠٠
السنة الدراسية	١	١٩,٧٧١٢	١٩,٧٧١٢	٢,٧٧	٠,٠٩٦٩
الجنس × المعدل	٢	٧٠,٨٩٢٩	٣٥,٤٤٦٥	٤,٩٦	*٠,٠٠٧٣
الجنس × التخصص	٢	١٧٧,٥٤٠٦	٨٨,٧٧٠٣	١٢,٤٢	*٠,٠٠٠١
الجنس × السنة الدراسية	١	٤٠,٦١٠٩	٤٠,٦١٠٩	٥,٦٨	**٠,٠١٧٥
المعدل × التخصص	٤	٩٨,٨٠٤٨	٢٤,٧٠١٢	٣,٤٦	**٠,٠٠٨٤
المعدل × المستوى	٢	٢,٢٧٦٣	١,١٣٨٢	٠,١٦	٠,٨٥٢٩
التخصص × المستوى	٢	٢٢٥,٢٣٩٠	١١٢,٦١٩٥	١٥,٧٥	*٠,٠٠٠١
الخطأ	٥٦٥	٤٠٣٨,٩٥٤	٧,١٤٨٦		
المجموع	٥٨٤	٧٥٤٠,٠٠	١٢,٩١١		

* α ≤ ٠,٠٠١

** α ≤ ٠,٠٠٥

i

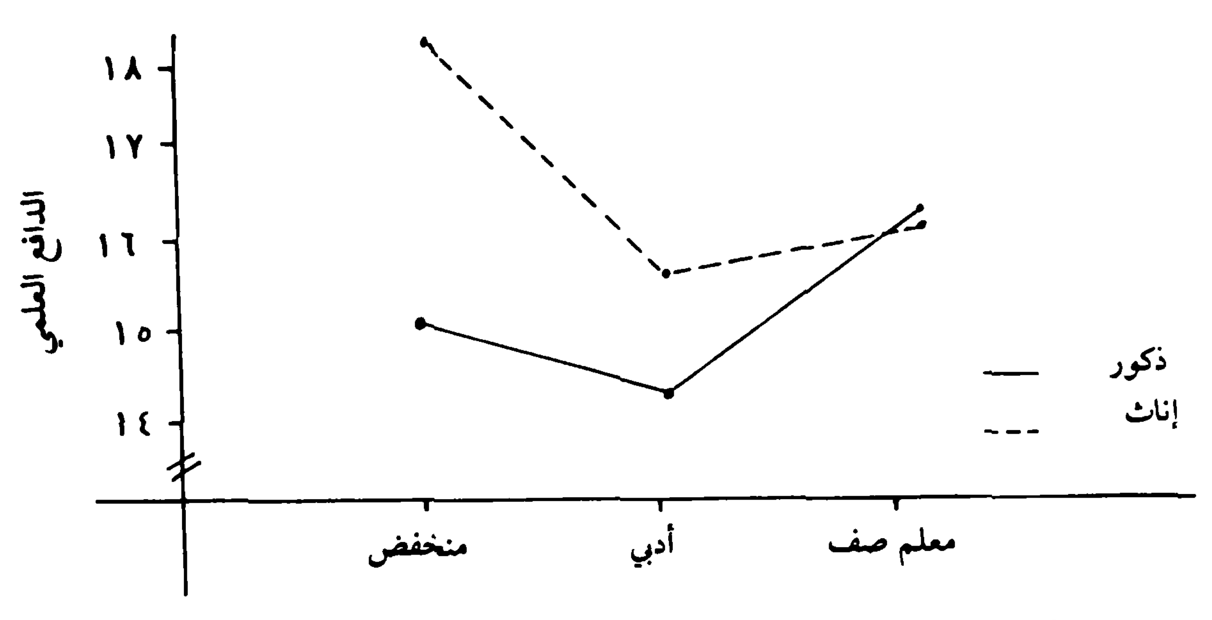
ويلاحظ من جدول رقم ١١ أن هنـاك أثـرًا ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير الجنس والمعدل الدراسي على عزو أفراد عينة الدراسة لسبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع العلمي، وشكل رقم ٣ يوضح ذلك. يلاحظ من جدول رقم ١١ أن هنـاك فروقًـا ذات دلالـة بين درجات دافع الالتحاق (مجال الدافع العلمي) لأفراد عينة الدراسة تبعًا لجنسهم ومعدلهم الدراسي وتخصصهم الدراسي في الكلية.



شكل ٣. تأثير التفاعل بين جنس المعلمين ومستوى التحصيل على الدافع العلمي كأحد دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية.

يلاحظ من شكل رقم ٣ أن الإناث من ذوات المعدل الدراسي المنخفض والمتوسط يعزون سبب التحاقهن بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع العلمي بدرجة أكبر من الـذكور الذين هم من مستوى التحصيل نفسه، في حين يلاحظ أن الإناث اللواتي من مستوى تحصيل مرتفع يعزون سبب التحاقهن بكلية تأهيل المعلمين للدافع العلمي أقل من الذكور الذين هم من المستوى التحصيلي نفسه.

كذلك يلاحظ من جدول رقم ١١ أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير الجنس والتخصص على عزو أفـراد عينة الدراسة لسبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع العلمي، وشكل رقم ٤ يوضح ذلك.

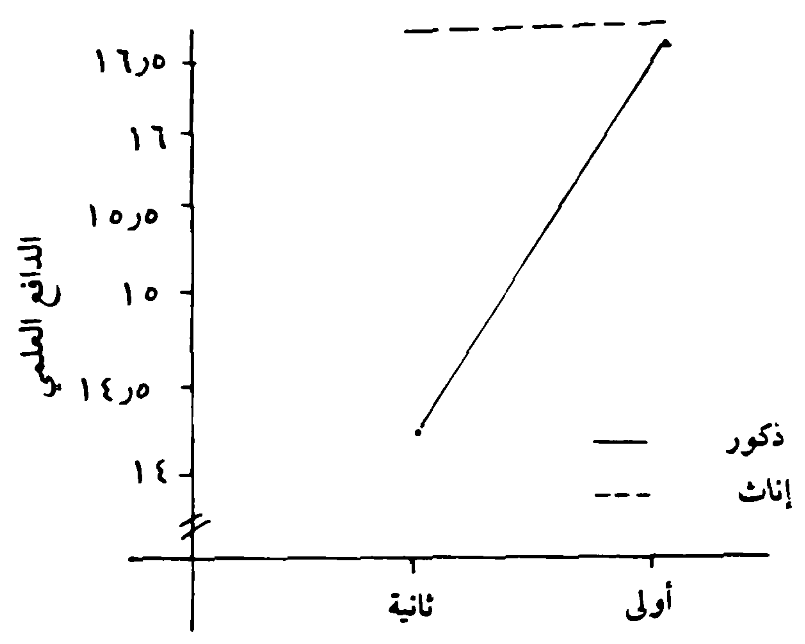


شكل ٤ . تأثير التفاعل بين متغيري التخصص الدراسي والجنس على درجات الدافع العلمي من دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية.

يلاحظ من شكل رقم ٤ أن المعلمات من ذوات التخصص في المجال العلمي والمعلمات من المجال الأدبي يعزون سبب التحاقهن بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع العلمي بدرجة أعلى من المعلمين الذين هم من التخصص نفسه. في حين يلاحظ أن الإناث من تخصص معلم صف يعزون سبب التحاقهن بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع العلمي بدرجة أقل مما يعزوه المعلمون من التخصص نفسه. كما ويلاحظ من جدول رقم ١١ أن هناك تأثيراً ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري الجنس والسنة الدراسية على عزو المعلمين والمعلمات بسبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع العلمي. وشكل رقم ٥ يوضح ذلك.

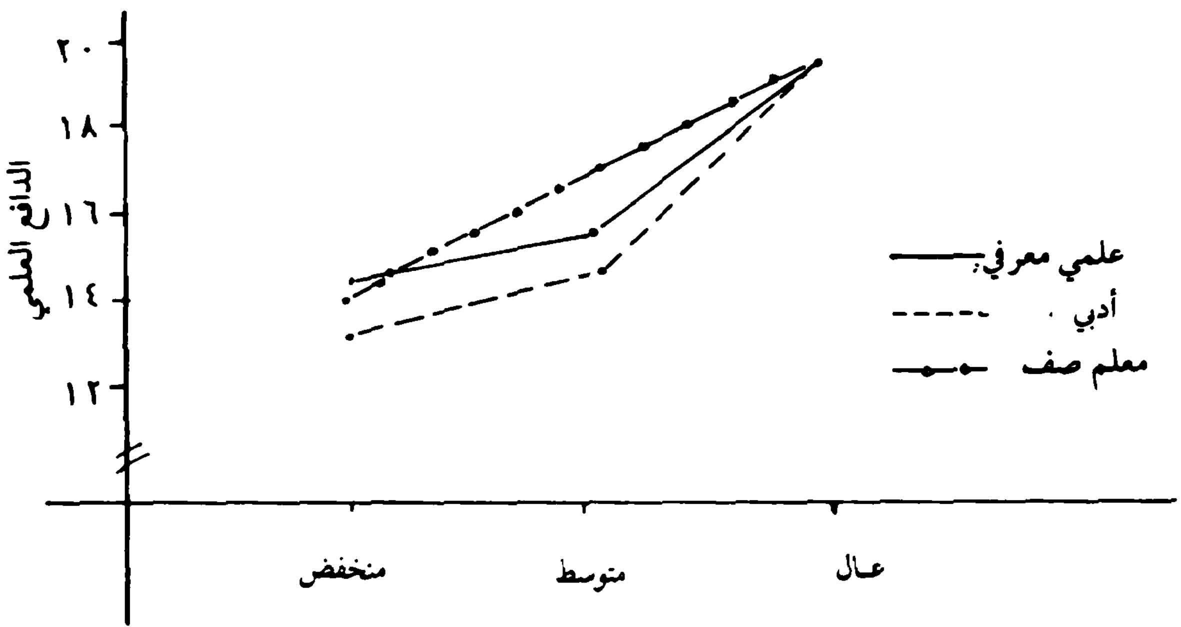
يلاحظ من شكل رقم ٥ أن الإناث في السنة الثانية يعزون سبب التحاقهن بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع العلمي بدرجة أعلى من الذكور الذين هم في السنة نفسها. في حين أن الإناث من ذوات السنة الدراسية الأولى يعزون سبب التحاقهن بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع العلمي بدرجة متقاربة إلى حد ما مع أداء المعلمين الذين هم في السنة الدراسية نفسها.

ويلاحظ من جدول رقم ١١ أن هناك تأثيراً ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري



شكل ٥ . تأثير التفاعل بين متغيري مستوى الدراسة في الكلية والجنس على درجات الدافع العلمي من دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية .

المعدل الدراسي والتخصص على عزو أفراد عينة الدراسة التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع العلمي . وشكل رقم ٦ يوضح ذلك .



شكل رقم ٦ . تأثير التفاعل بين متغيري التخصص والمعدل على غزو أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية لدافع المعرفي/ العلمي .

يلاحظ من شكل رقم ٦ أن المعلمين والمعلمات من ذوي المعدل العالي والمنخفض قد عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين إلى الدافع العلمي بدرجات متقاربة. في حين أن هناك تباينا في درجة عزو سبب الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين إلى الدافع العلمي لدى المعلمين من ذوي التحصيل المتوسط. كما عزا أفراد عينة الدراسة من ذوي تخصص معلم صف بدرجة أعلى سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية الدافع العلمي أكثر من بقية الأفـراد من مستوى التحصيل نفسه وذوي التخصصات الأخرى تلاهم ذوو التخصص العلمي ثم ذوو التخصص الأدبي.

كما ويلاحظ من جدول رقم ١١ أن هناك تأثيرًا ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري التخصص الدراسي ومتغير المستوى الدراسي على عزو أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع العلمي وشكل رقم ٧ يوضح ذلك.



شكل ٧. تأثير التفاعل بين متغيري التخصص والمستوى الدراسي على عزو أفراد عينة الدراسة على الدافع العلمي.

يلاحظ من شكـل رقم ٧ أن المعلمين والمعلمات من ذوي التخصص معلم صف وبالتخصص العلمي من السنة الثانية عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع العلمي بدرجة أعلى من المعلمين من التخصص نفسه وممن هم في السنة الأولى، في حين يلاحظ أن المعلمين والمعلمات من ذوي السنة الأولى تخصص المجال الأدبي عزوا

سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع العلمي بدرجة أعلى من المعلمين الذين هم من التخصص نفسه ولكن من السنة الثانية .

وأخيراً يلاحظ من جدول رقم ٧ أنه ليس هناك أثر ذو دلالة إحصائية على ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل على عزو أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية لمتغير الدافع العلمي . كما يلاحظ أن هناك أثرًا لمتغيرات الدراسة ، الجنس ، والمعدل الدراسي والتخصص على عزو أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع العلمي . في حين لم يكن هناك أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير المستوى الدراسي على عزو أفراد عينة الدراسة لسبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع العلمي .

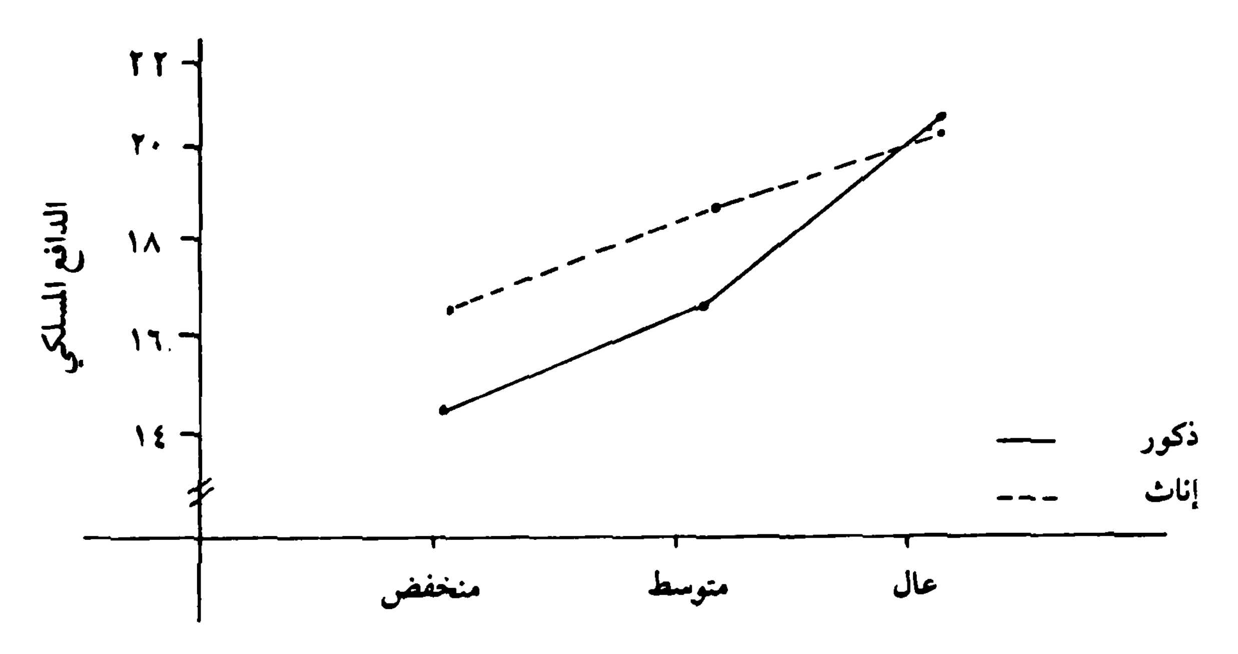
جدول رقم ١٢ . ملخص نتائج تحليل التباين لتأثير متغيرات الدراسة : الجنس ، والمعدل الدراسي ، والتخصص الدراسي ، والمستوى الدراسي ، والتفاعلات الثنائية بينها على الدافع المسلكي باعتباره أحد دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية .

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	١	١٦٧,٣١٨٩	١٦٧,٣١٩٨	٢١,٢٩	٠,٠٠٠١*
المعدل	٢	١٤٣٦,٥٩٢٠	٧١٨,٢٩٦٠	٩١,٣٨	٠,٠٠٠١*
التخصص الدراسي	٢	١٧,٦٥٣٥	٨٨٢٦٧٥	١,١٢	٠,٣٢٦٠
السنة الدراسية	١	٦٨,٨٢٤٤	٦,٨٢٤٤	٠,٨٧	٠,٣٥١٨
الجنس × المعدل	٢	٦٨,١١٨١	٣٤,٥٩٠	٤,٣٢	٠,٠١٣٦**
الجنس × التخصص	٢	٢٨٦,٨٠١٣	١٤٣,٤٠٠٦	١٨,٢٤	٠,٠٠٠١*
الجنس × السنة الدراسية	١	١١,٤٠٨٩	١١,٤٠٨٩	١,٤٥	٠,٢٢٨٨
المعدل × التخصص	٤	١٨٤,٣١٠٢	٤٨,٧٧٥	٥,٨٦	٠,٠٠٠١*
المعدل × المستوى	٢	٤٥,٥٩٧٢	٢٢,٧٩٨٦	٢,٩٠	٠,٠٥٥٨
التخصص × المستوى	٢	٢٧٥,٨٩٣٦	١٣٧,٩٤٦٨	١٧,٥٥	٠,٠٠٠١*
الخطأ	٥٦٥	٤٤٤٠,٩٩٤	٧,٨٦٠١٦		
المجموع	٥٨٤	٨٠٣٢,٩٠٥٩	١٣,٧٥٤٩		

* $\alpha \leq$ ٠,٠٠١

** $\alpha \leq$ ٠,٠٠٥

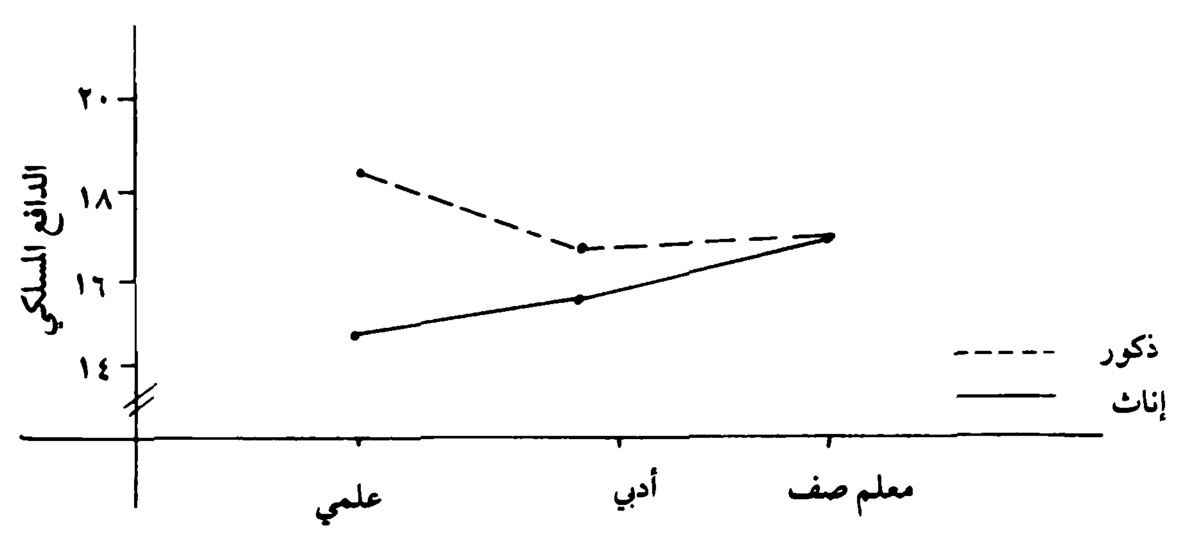
يلاحظ من جدول رقم ١٢ أن هناك فروقًا ذات دلالة بين درجات دافع الالتحاق بالكلية (في مجال الدافع المسلكي) تبعًا لمتغير الجنس والمعدل الدراسي. ويلاحظ من جدول رقم ١٢ أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير الجنس والمعدل الدراسي على عزو أفراد عينة الدراسة لسبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع المسلكي وشكل رقم ٨ يوضح ذلك.



شكل رقم ٨. تأثير التفاعل بين متغيري المعدل الدراسي والجنس على عزو أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين للدافع المسلكي.

يلاحظ من شكل رقم ٨ أن المعلمات من ذوات المعدل المنخفض والمتوسط قد عزون سبب التحاقهن إلى الدافع المسلكي بدرجة أعلى من المعلمين من مستوى المعدل المتوسط والمتدني نفسه، في حين يلاحظ أن هنالك تقاربا في درجة عزو المعلمين والمعلمات التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين للدافع المسلكي والذين هم من معدل عال.

كما يلاحظ من جدول رقم ١٢ أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير الجنس والتخصص على عزو أفراد عينة الدراسة التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع المسلكي وشكل رقم ٩ يوضح ذلك.



شكل رقم ٩. تأثير التفاعل بين متغيري التخصص والجنس على الدرجة التي يعزو بها أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين للدافع المسلكي.

يلاحظ من شكل رقم ٩ أنه كلما انتقلنا في تخصص المجال العلمي إلى مجال التخصص الأدبي، ثم مجال معلم الصف، قل الفارق بين درجة عزو كل من المعلمين والمعلمات التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع المسلكي، حيث يلاحظ في الشكل الفارق الواسع في درجة عزو أفراد عينة الدراسة التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين لهذا الدافع في حالة تخصص المجال العلمي، بينما يلاحظ التقارب في درجة العزو في حالة أفراد عينة الدراسة من ذوي تخصص معلم صف.

كما ويلاحظ من جدول رقم ١٢ أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير المعدل الدراسي والتخصص الدراسي على عزو أفراد عينة الدراسة لسبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع المسلكي وشكل رقم ١٠ يوضح ذلك.

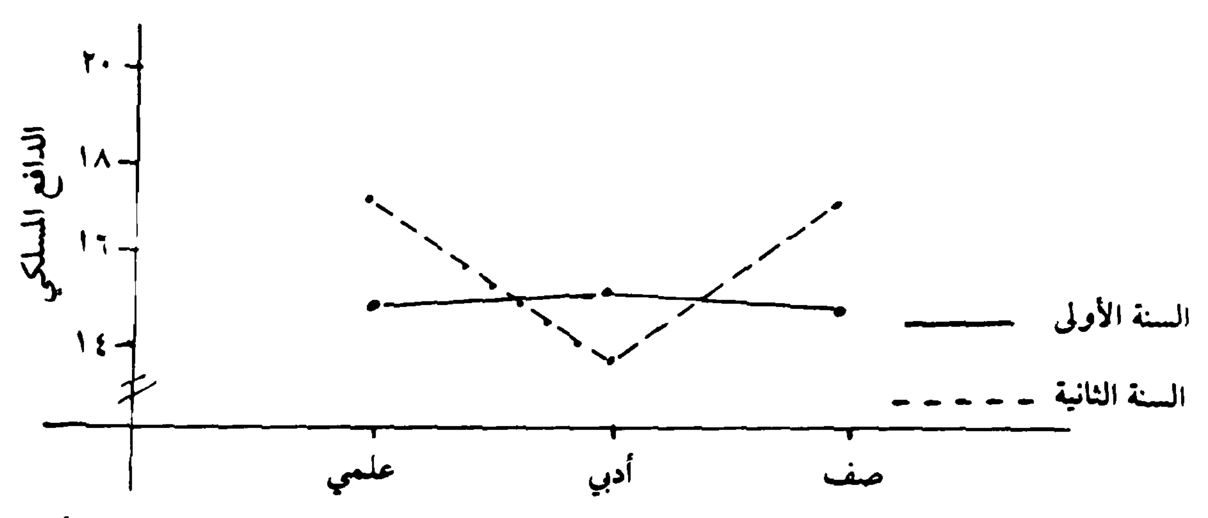
يلاحظ من شكل رقم ١٠ أن المعلمين والمعلمات من ذوي المعدل المنخفض عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين للدافع المسلكي بدرجة متقاربة، في حين أن هذه الفروق زادت في حالة المعلمين والمعلمات من ذوي المعدل المتوسط وزادت بدرجة أكبر في حالة المعلمين من مستوى معدل عال وبغض النظر عن تخصصاتهم.

ويلاحظ من جدول رقم ١٢ أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير



شكل رقم ١٠. تأثير التفاعل بين متغيري المعدل والتخصص على عزو أفراد عينة الدراسة لسبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين للدافع المسلكي.

التخصص الدراسي والمستوى الدراسي على عزو أفراد عينة الدراسة التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع المسلكي وشكل رقم ١١ يوضح ذلك.



شكل رقم ١١. تأثير التفاعل بين متغيري المستوى الدراسي والتخصص على الدرجة التي يعزو أفراد وعينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين للدافع المسلكي.

يلاحظ من شكل رقم ١١ أن المعلمات والمعلمين من السنة الثانية من تخصص المجال العلمي وتخصص معلم الصف قد عزوا التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع

المسلكي بدرجة أعلى من المعلمين والمعلمات الذين هم من السنة الأولى ومن التخصص نفسه، في حين يلاحظ من الشكل أن المعلمين والمعلمات من ذوي السنة الأولى تخصص المجال الأدبي عزوا سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع المسلكي بدرجة أعلى من المعلمين من مجال التخصص نفسه ولكن من السنة الثانية.

وأخيراً يلاحظ من جدول رقم ١٢ أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل على عزو أفراد عينة الدراسة على مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين متغيرات الجنس والمستوى الدراسي، والمعدل الدراسي على عزو أفراد عينة الدراسة لسبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع المسلكي.

جدول رقم ١٣. ملخص نتائج تحليل التباين لتأثير متغيرات الدراسة، الجنس، والمعدل الدراسي، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، والتفاعلات الثنائية بينها على الدافع الاقتصادي باعتباره أحد دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	١	٠,٠١٥٧٣	٠,٠١٥٧٣	٠,٠١	٠,٩١٩٣
المعدل	٢	١٢,٦٤٤٣	٦,٣٢٢٢	٤,١٣	**٠,٠١٦
التخصص الدراسي	٢	٣٠,٠٦٠٢	١٥,٠٣٠١	٩,٨٢	*٠,٠٠٠١
السنة الدراسية	١	٠,٤٥٥١	٠,٤٥٥١	٠,٣٠	٠,٥٨٥٩
الجنس × المعدل	٢	٠,٩٥١٣	٠,٤٧٥٦	٠,٣١	٠,٧٣٣١
الجنس × التخصص	٢	٩,٩٠٠٨	٤,٩٥٠٤	٣,٢٣	**٠,٠٤٠٢
الجنس × السنة الدراسية	١	٢٢,١٩٧٣	٢٢,١٩٧٣	١٤,٥٠	*٠,٠٠٠٢
المعدل × التخصص	٤	٣١,٩٤٠٠	٧,٤٩٥٠	٥,٢٢	*٠,٠٠٠٤
المعدل × المستوى	٢	٥,٧١٧١	٢,٨٥٨٥	١,٨٧	٠,١٥٥٥
التخصص × المستوى	٢	٠,٥١٤٠٣	٠,٢٥٧٠٢	٠,١٧	٠,٨٤٥٥
الخطأ	٥٦٥	٨٦٥,٠٩٤٦	١,٥٣١١		
المجموع	٥٨٤	١٠٦٦,٤٩٥٧	١,٨٢٦١		

* $\alpha \geq$ ٠,٠٠١

** $\alpha \geq$ ٠,٠٠٥

يلاحظ من جدول رقم ١٣ أن هناك فروقًا ذات دلالة بين درجات دوافع الالتحاق (الدافع الاقتصادي) لأفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات المعدل الدراسي والتخصص الدراسي في الكلية. يلاحظ من جدول رقم ١٣ أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية للتفاعل ما بين متغير الجنس والتخصص الدراسي على عزو أفراد عينة الدراسة لسبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع الاقتصادي وشكل رقم ١٢ يوضح ذلك.

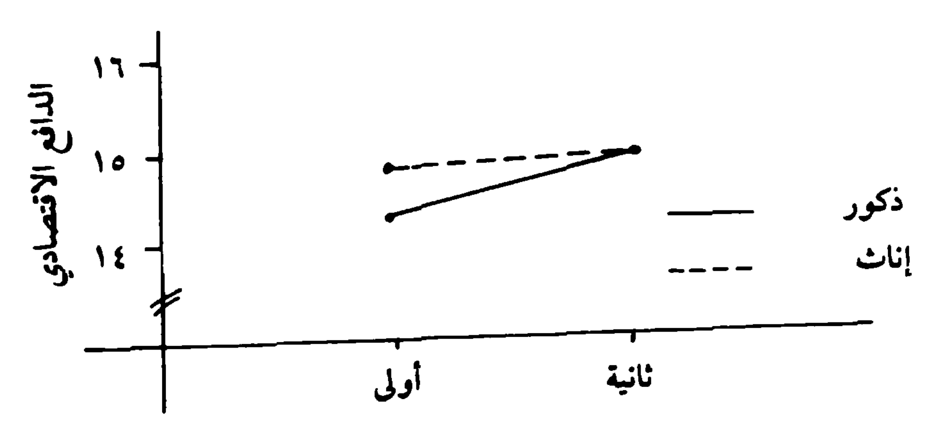


شكل رقم ١٢. تأثير التفاعل بين متغير التخصص والجنس على الدرجة التي يعزو فيها أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع الاقتصادي الاجتماعي.

يلاحظ من شكل رقم ١٢ أن المعلمات من تخصص المجال العلمي يعزون سبب التحاقهن بكلية تأهيل المعلمين للدافع الاقتصادي الاجتماعي بدرجة أعلى من الذكور والذين هم من التخصص نفسه، في حين يلاحظ تساوي الدرجة التي يعزو فيها المعلمون والمعلمات سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين لهذا الدافع.

ويلاحظ من جدول رقم ١٣ أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير الجنس والمستوى الدراسي على عزو أفراد عينات الدراسة لسبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع الاقتصادي وشكل رقم ١٣ يوضح ذلك.

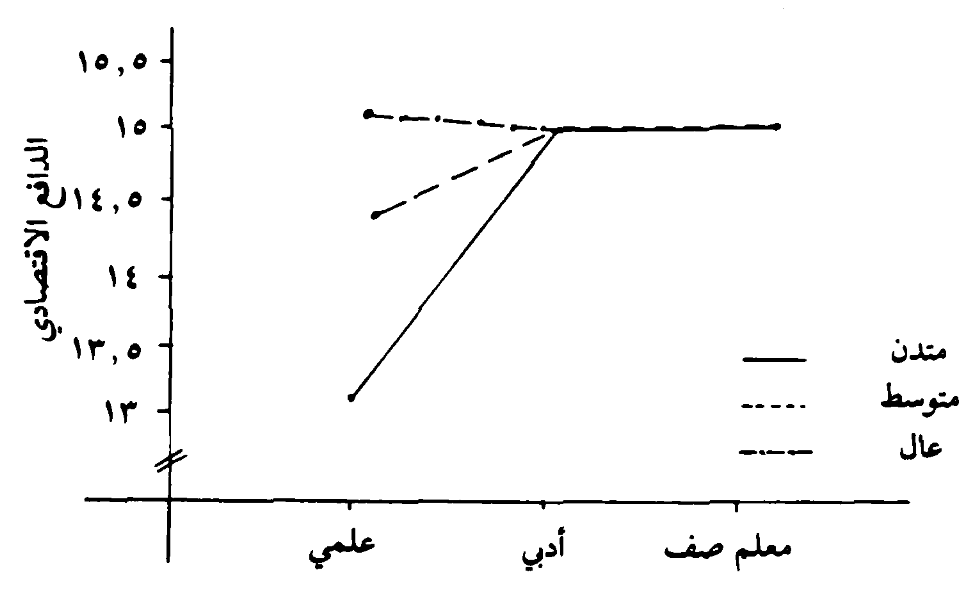
يلاحظ من شكل رقم ١٣ أن المعلمات من طلبة السنة الأولى يعزون سبب التحاقهن للدافع الاقتصادي بدرجة أعلى من المعلمين من السنة نفسها في حين يلاحظ أن المعلمين



شكل رقم ١٣ . تأثير التفاعل بين مستوى الدراسة والجنس على الدرجة التي يعزو فيها أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين للدافع الاقتصادي.

والمعلمات من طلبة السنة الثانية قد أبدوا درجة متساوية من حيث عزوهم سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين للدافع الاقتصادي.

ويلاحظ من جدول رقم ١٣ أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير المعدل الدراسي والتخصص الدراسي على غزو أفراد عينة الدراسة التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الدافع الاقتصادي، وشكل رقم ١٤ يوضح ذلك.



شكل رقم ١٤ . تأثير التفاعل بين متغيري التخصص والمعدل على الدرجة التي يعزو فيها أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين للدافع الاقتصادي.

يلاحظ من شكل رقم ١٤ أن هنالك فروقًا ملحوظة في الدرجة التي يعزو بها أفراد عينـة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين للدافع الاقتصادي ضمن المعلمين والمعلمات ذوي تخصص المجال العلمي في حين يلاحظ تساوي الدرجة التي يعزو فيها أفراد عينة الدراسة من تخصصي المجال الأدبي ومعلم صف سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين لهذا الدافع.

وأخيراً يلاحظ من جدول رقم ١٣ أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على (مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥) للتفاعل عزو أفراد عينة الدراسة لسبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية لمتغير الـدافـع الاقتصـادي بين متغير الجنس، والمعدل الدراسي، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي.

المناقشـــــة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية وأثر متغيرات الجنس والتحصيل والتخصص ومستوى الدراسة عليها. حيث تكونت عينة الدراسة من ٤٨٥ مفحوصًا تم اختيارهم عشوائيًا من كلية تأهيل المعلمين العالية في عمان وإربد. وجرى تطبيق أداة الدراسة عليهم.

أشارت نتائج الدراسة أولاً فيما يتعلق بمتغير الجنس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على الدرجة التي يعزو بها كل من الذكور والإناث سبب التحاقهم بالكلية لدافع الإنجاز والدافع الاقتصادي، وربما يرجع هذا إلى أن كلا من الذكور والإناث يحرصون على أن يبدوا صورة إنجازية متقاربة بالإضافة لشعورهم بالمسؤولية الاقتصادية لتسيير أمور حياتهم. ولعل هذا ينسجم جزئيا مع دراسة أمين الكخن [٨] التي لم يظهر المفحوصون فيها أية فروق بين الجنسين، ودراسة الخوالدة [٩] التي أظهرت عزو الطلبة للالتحاق بالجامعة الإسلامية إلى عوامل اقتصادية، ولم يكن لمتغير الجنس أثر ذو دلالة على البعد الاقتصادي من جوانب الدافعية.

في حين أشارت النتائج إلى وجود أثر لمتغير الجنس على الدرجة التي يعزو فيها أفراد عينـة الـدراسـة سبب التحـاقهم بكلية تأهيل المعلمـين العالية للدافع العلمي والدافع المسلكي. حيث أبدى الذكور درجة أعلى من الإناث سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين

العالية للدافع العلمي، في حين أبدت الإناث درجة أعلى من الذكور سبب التحاقهن بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع المسلكي. وربما يرجع هذا إلى القيمة التي يعطيها الذكور للدرجة العلمية التي يحملونها انطلاقًا من توقعات المجتمع من الذكور بأن يكونوا على مستوى أعلى من الناحية العلمية من الإناث. في حين أن الإناث ربما لشعورهن بأن نجاحهن في ممارسة المهنة أمر يحقق ذواتهن أكثر من المؤهل العلمي. وهذا ينسجم مع دراسة بلوم وشتيرن التي طبقت على عينة من الذكور والإناث لمعرفة دوافعهم للالتحاق بأحد معاهد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي أظهرت أن هناك فروقًا ذات دلالة على متغير الجنس على البعد المسلكي كدافع من دوافع الالتحاق بالمعهد. وأظهروا رغبة شديدة في انخراطهم في سلك التدريس وتعاملهم مع الأطفال.

أما بالنسبة لمتغير المعدل التراكمي فقد أشارت النتائج إلى تأثير ذي دلالة إحصائية على جميع دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية.

حيث أشارت النتائج لاختبار شيفيه Scheffe أن هنالك فارقًا ذا دلالة إحصائية بين أفراد العينة الذين هم على مستوى عال والمستوى المنخفض من حيث المعدل التراكمي على عزو أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين لدافع الإنجاز. حيث عزا أفراد العينة الذين هم من مستوى عال من المعدل التراكمي سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين إلى هذا الدافع أكثر من ذوي المعدل التراكمي المنخفض والمتوسط وبدرجة أعلى من ذوي التحصيل المنخفض ولعل هذا الأمر متوقع انطلاقًا من العلاقة المرتفعة بين دافع الإنجاز والتحصيل (المعدل التراكمي).

كذلك أشارت نتائج اختبار شيفيه إلى وجود فارق ذي دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي المعدل المرتفع وذوي المعدل المتوسط والمعدل المنخفض على التوالي بين ذوي المعدل المتوسط والمنخفض لصالح الأعلى معدلا على درجة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين إلى الدافع العلمي والدافع المسلكي. كذلك أشارت نتائج اختبار شيفيه إلى الفروق بين الدرجة التي يعزو بها أفراد العينة من معدل منخفض ومعدل مرتفع سبب التحاقهم بكلية التأهيل لصالح الأفراد من ذوي تحصيل مرتفع.

ويمكن أن يرد ذلك إلى دور دوافع الالتحاق في المعدل التراكمي، ويمكن النظر لكلا المتغيرين (المعدل التراكمي والالتحاق) على أنه تربطهما علاقة متبادلة، فالفرد ذو التحصيل

العالي بالضرورة يتوافر لديه دوافع التحاق عالية وهذا ينسجم مع دراسة النجداوي [١٨] التي أظهرت علاقة ذات دلالة بين عامل التحصيل وعامل الإنجاز والرغبة في الالتحاق بالجامعات فيما بعد.

أما بالنسبة لمتغير التخصص فيلاحظ أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية لهذا المتغير على الـدرجـة التي يعزو بها أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين لدوافع الإنجاز والدافع العلمي والاقتصادي. حيث أشارت نتائج اختبار شيفيه Schefee إلى أن الفروق في درجة عزو الأفراد من تخصصات علمية من جهة وتخصصات أدبية وتخصص معلم صف كل على حدة التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية لدافع الإنجاز كان ذا دلالة إحصائية. كذلك يلاحظ أن الأفراد من ذوي تخصص مجالات أدبية وتخصص معلم صف لصالح التخصص في المجالات الأدبية ومعلم الصف. ولعل ذلك يرد إلى مدى قناعة هؤلاء المعلمـين بالعمل الذي يؤدونه، وتقبلهم لدورهم كمعلمين، ويمكن أن يسهم ذلك في إقبالهم على كلية تأهيل المعلمين العالية. وينسجم هذا مع دراسة جرانة [١٥]، ودراسة صبيح [١٤]، ودراسة الكخن [٨].

في حين أن النتائج أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص على الدرجة التي يعزو بها أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية إلى الـدافـع المسلكي وربما يرد ذلك إلى أن كل أفراد عينة الدراسة، وبغض النظر عن تخصصـاتهم، يشعـرون بأهمية الخبرات المسلكية ودورها في رفع سوية ممارستهم الصفية والتعليمية. ولعل هذا ينسجم مع دراسة روبنسون (كما جاء في دراسة صبيح [١٤]) التي هدفت التعرف على دوافع الالتحاق بمهنة التعليم والتي بينت أن المعلمين الذين يميلون لمهنة التدريس كانوا أكثر تميزًا في أدائهم، وأكثر إيمانًا بأن التأهيل المسلكي يحسن من أدائهم وممارساتهم الصفية.

أما بالنسبة لمتغير مستوى الدراسة (أولى وثانية)، فقد أظهرت النتائج عدم تأثيره على الـدرجـة التي يعزو بها أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية لدوافع الإنجاز العلمي والمسلكي والاقتصادي، الأمر الذي يشير إلى عدم أهمية هذا المتغير في تفسير دوافع التحاق الطلاب المعلمين لكلية تأهيل المعلمين وربما يفسر ذلك على ضوء الفترة الزمنية الواقعة بين السنة الأولى والثانية والتي قد تكون قصيرة وغير كافية لبلورة دوافع

حقيقية تجاه التدريس كما يمكن أن ينعكس على دوافع الالتحاق لديهم.

أما بالنسبة للتفاعلات الثنائية فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التفاعلات التالية في جدول رقم ١٤ ذات دلالة إحصائية:

جدول رقم ١٤ . التفاعلات الثنائية بين متغيرات الدراسة التي كانت لها أثر ذو دلالة إحصائية على الدرجة التي يعزو بها أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية، لدوافع الإنجاز العلمي والمسلكي والاقتصادي على التوالي.

الدافع التفاعلات	الإنجاز	العلمي	المسلكي	الاقتصادي
الجنس × المعدل		*	*	
الجنس × التخصص		*	*	*
الجنس × المستوى الدراسي		*		*
المعدل × التخصص	*	*	*	*
المعدل × المستوى الدراسي	*			
التخصص × المستوى الدراسي		*	*	

* ذو دلالة إحصائية على $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥.

يلاحظ من جدول رقم ١٤ أن هناك أثرًا ذا دلالة للتفاعل بين الجنس والمعدل للدرجة التي يعـزو بها أفراد عينة الدراسة سببًا لالتحاقهم بكلية تأهيل المعلمين للدافع العلمي والمسلكي، في حين أن التفاعل بين الجنس والتخصص كان له أثر ذو دلالة إحصائية على درجة عزو أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع العلمي والاقتصادي. كما وكان للتفاعل بين الجنس ومستوى الدراسة أثر ذو دلالة إحصائية للدرجة التي عزا أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين للدافع العلمي والاقتصادي.

أما بالنسبة للتفاعل بين المعدل الدراسي والتخصص فقد أظهرت النتائج أن لهذا التفاعل أثرًا ذا دلالة إحصائية على الدوافع التي يعزو فيها أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية للدوافع جميعها.

أخيرًا يلاحظ أن التفاعل بين التخصص والمستوى الدراسي كان له أثر ذو دلالة إحصائية على الدرجة التي يعزو بها أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية للدافع العلمي والمسلكي، ولعل هذه التفاعلات تشير إلى عدم استقلالية متغيرات الدراسة في تأثيرها على عزو أفراد عينة الدراسة سبب التحاقهم بكلية تأهيل المعلمين العالية بشكل منفصل بعضها عن بعض، الأمر الذي يستدعي الأخذ بعين الاعتبار هذه التفاعلات عند الأخذ بالنتائج السابقة التي تمت الإشارة إليها.

وفي ضوء ما انتهت إليه الدراسة من نتائج ضمن الملائم النظر إلى هذه النتائج بحيث تعمم فقط على العينة المماثلة لعينة الدراسة والمأخوذة من مجتمعات ممثلة بمجتمع الدراسة.

وعلى ضوء ما انتهت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث أن يتم إجراء دراسات أخرى على أفراد مجتمع الدراسة تتناول متغيرات أخرى تلقي الضوء على أسباب إعطاء أفراد عينة الدراسة هذه الدوافع أهمية كبرى دون غيرها. كما يوصي الباحث أن تتناول الدراسات اللاحقة تقدير أفراد مجتمع الدراسة لمدى تحقيق هذه الأهداف بعد تخرجهم.

المراجـــــــع

[١] Woolfolk, A. *Educational Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall, 1990.

[٢] Stipeck, D. J. *Motivation to Learn*. Englwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985.

[٣] Bandura, A. *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

[٤] Gage, N., and D. Berliner. *Eductional Psychology*. Boston: Houghton Mifflin, 1984.

[٥] Anastasi, A. *Psychological Testing*. New York: Macmillan, 1982.

[٦] Slavin, R. *Educational Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

[٧] Hamachek, D. *Psychology, Teaching, Learning and Growth*. Boston: Allyn and Bacon, 1990.

[٨] الكخن، أمين بدر. «دراسة ميدانية لدوافع إقبال الطلبة على مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية التربية*، جامعة الملك عبدالعزيز، ع٣ (١٩٧٧م)، ص ص٢٠٨-٢٠٩.

[٩] الخوالدة، محمد. «دوافع التحاق الطلبة بالجامعة الإسلامية في غزة.» بحث غير منشور، ص ص٢٠٨-٢٠٩.

[١٠] Martin, V. "A Personal Causation, Achievement Motivation Inservice Traning Program Designed to

Accommodate Individual Psychological Type Differences." *Dissertation Abstracts International*, 40, No.3 (1982), 76.

[١١] Sarkisian, E. "Motivation and Personal Meaning of Learning, A Phenomenological Study of the Relation of Life Events and Life Stage Issues to the Participation of Older Adults in Community College Courses." *Dissertation Abstracts International*. 43, No.4 (1982), 766.

[١٢] Najib I. "Community Colleges in Jordan. The Mode and Its Application." Unpublished M. A. thesis, Woodbury College, Monpelier, Vt. 1986.

[١٣] Mckay, D. "Student Characteristics Affecting Academic Performance in College-level Independent Study." *Dissertation Abstracts International*, 46, No. 4 (1985).

[١٤] صبيح، نبيل عامر. *دراسات في إعداد وتدريب المعلمين*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١م.

[١٥] جرانة، تهاني. «دوافع الالتحاق بكليات التربية الرياضية.» رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: جامعة حلوان، ١٩٧٦م.

[١٦] الحمامي، محمد محمد. «دوافع التحاق الطلاب السعوديين بكلية التربية الرياضية بجامعة أم القرى.» السعودية. المؤتمر العلمي، المجلد الرابع.

[١٧] جواد، كاظم ناظم وجاسم محمد نايف. «أهم دوافع اختيار الطلبة لكلية التربية الرياضية في جامعة الموصل.» *المؤتمر العلمي الرياضي الرابع لكليات التربية الرياضية في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية الرياضية*. بغداد: جامعة بغداد، ١٩٨٨م.

[١٨] النجداوي، حمود أحمد. «أثر كل من دافع الإنجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى الطلبة الذكور في الصف التاسع في مدينة عمان.» *رسالة ماجستير غير منشورة*. الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩١م.

Enrollment Motives in Teacher Training Colleges at Amman and Irbid

Nayfeh Qutami
*Assistant Professor, Higher College for the Certification of Teachers,
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan*

Abstract. The objective of the present study is to define the motives of the students enrolled in the Higher College for the Certification of Teachers, and to know whether such motives differ according to the following variables: sex, grade point average, specialization in the college, and academic level of the popultion of the study which consisted of all the students of the Higher College for the Certification of Teachers in Amman and Irbid.

The independent variables of this study were sex, accumulative average, specialization and student academic level. The dependent variable was presented by the degrees of the students' motives of enrollment in the Higher College for the Certification of Teachers, in their four domains: the achievement motive, the scientific motive, the behavioral motive, and the socio-economic motive.

The sample of the study was chosen randomly. It consisted of 485 male and female students, distributed according to their geographical areas (Amman and Irbid) and according to the study variables: sex, study level, and specialization.

The motives of enrollment in the college were measured by a developed instrument constructed for this purpose and it measured four scopes: achievement scope, scientific scope, behavioral scope, and socio-economic scope. The scale has validity and reliability.

In answering the questions of the study the arithmetic means of students' performances were calculated by using a questionnaire developed for this purpose. The two-way analysis of variance of the degrees of the four dimensions of the motives of enrollment in the Higher College for the Certification of Teachers was applied. Also Schafee's test for significances of differences was used.

The results showed a number of dual interactions, i.e., sex and average, sex and specialization, sex and study level, grade point average and specialization, grade point average and study level and specialization and study level.

Contents

Arabic Section

Page

Fasting of the Day of Doubt as a Precautionary Measure for Performance of the Fasting Ordinance (English Abstract)
Ali F. Aldoghaiman 61

The Extent to Which High School Curriculum Deals with Environmental Education in Saudi Arabia (English Abstract)
Mohammed A.M. Al-Daihan 114

The Attitudes of Faculty Members of the College of Education of King Saud University towards Students' Evaluation of Instructional Activities (English Abstract)
Abdulaziz M. Albawardi 179

An Evaluative Study of Parent–Teacher Councils in Male Public Intermediate Schools of al-Madinah al-Munawwarah (English Abstract)
Ahmed Ali Ghonaim 242

The Relationship between Motivation and Achievement, Attitude towards Tests, Self Concept and Psychological Adjustment of a Sample of Intermediate and Secondary School Students in Bahrain (English Abstract)
Mohamed Hassan Al-Mutawa' 277

The Educational Variables of Watching Television among Syrian Children: A Survey on the Relationship between Children and Television in Deraa (English Abstract)
Ali Asad Watfah 310

Enrollment Motives in Teacher Training Colleges at Amman and Irbid (English Abstract)
Nayfeh Qutami 352


King Saud University Press 1417

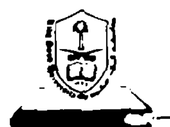
J. King Saud Univ., Vol. 8, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-352 Ar., Riyadh (A.H. 1416/1996).

Journal of
King Saud University
Volume 8

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

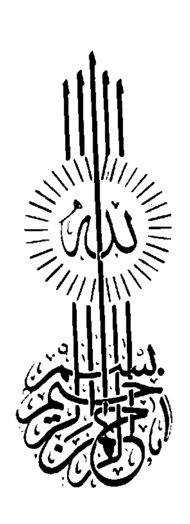
A.H. 1416

(1996)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia


بسم الله الرحمن الرحيم

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**
An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**
A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**
A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**
Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**
A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**
Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**
The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**
In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**
A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**
Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**
Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 8, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-352 Ar., Riyadh (A.H. 1416/1996)

ISSN 1018 - 3620



Journal of King Saud University

Volume 8

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1416 (1996)



King Saud University
University Libraries

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٣ - ٥٢٨ بالعربية، ص ص ١ - ٢٠ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

ردمد: ١٠١٨ - ٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثامن

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٦هـ (١٩٩٦م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- المنبر (منتدى): - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A_4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في .The World List of Scientific Periodicals تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

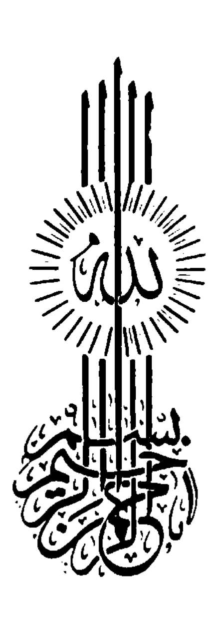
٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٣ ـ ٥٢٨ بالعربية، ص ص ١ ـ ٢٠ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

مجلة جامعة الملك سعود

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

المجلد الثامن

١٤١٦هـ

(١٩٩٦م)



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص.ب ٢٢٤٨٠ ـ الرياض ١١٤٩٥ ـ المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٧هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٣-٥٢٨ بالعربية، ص ص ١-٢٠ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

المحتويات

القسم العربي

الصفحة

مشكلات المدرس المبتدىء كما يراها المدرسون المبتدئون في مدارس قطر الحكومية
عارف عطاري ٣٥٣
الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز
عبدالله عبدالعزيز السهلاوي وخالد رشيد النويصر ٣٨٥
درجة الارتباط بين أهمية الأساليب التدريسية وممارستها في محافظات الشمال في الأردن
إبراهيم القاعود وبشير الحمصي ٤١٩
دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم
فهد إبراهيم الحبيب ٤٤٩
دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم
زيدان أحمد السرطاوي ٤٨٩

القسم الإنجليزي

التحقق من الخيارات التدريسية لمعلمي الإنجليزية كلغة أجنبية في المملكة العربية السعودية (الملخص العربي)
محمد زايد ٢٠

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٣-٣٨٣ (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

مشكلات المدرس المبتدىء كما يراها المدرسون المبتدئون في مدارس قطر الحكومية

عارف عطاري

أستاذ مساعد، قسم التربية، الجامعة الإسلامية العالمية، بتالنج جايا، ماليزيا

ملخص البحث. كان الهدف الرئيسي لهذه الدراسة التعرف إلى المشكلات التي تواجه المدرسين المبتدئين كما يراها المدرسون المبتدئون في المدارس الحكومية في قطر، وتقصي أثر ثلاثة من المتغيرات المستقلة (الجنس والتخصص والمرحلة) على إجابات المشاركين. وقد اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبانة مكونة من ٤٠ بندًا/ مشكلة أعدها الباحث استنادًا إلى الدراسات السابقة وأدبيات الموضوع، وقام بتعديلها وتوزيعها على خمسة محاور رئيسة بناء على آراء المحكمين ونتائج الدراسة الأولية. وقد طلب من المشاركين أن يبينوا درجة حدّة كل مشكلة باختيار واحدة من خمس إجابات (مشكلة كبيرة جدًّا، مشكلة كبيرة، مشكلة نوعًا ما، مشكلة بسيطة، ليست مشكلة). تكونت عينة البحث من ٩٥ مدرسًا يمثلون ٣١,٧٪ من المجتمع الإحصائي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يدركون جميع المشكلات الواردة في الاستبانة بدرجات متفاوتة من الحدّة، ولكن خمس عشرة من تلك المشكلات قد اعتبرت حادّة. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزَى إلى الجنس أو التخصص أو المرحلة، في بنود محدودة فقط، وانتهت الدراسة باستنتاجات وتوصيات.

مقدمـــة

أصبحت المشكلات التي تواجه المدرسين الجدد مثار اهتمام وقلق كبيرين في العقدين الماضيين. وقد أدى ذلك الاهتمام إلى قيام عدد من الباحثين في أنحاء العالم بإجراء دراسات لتحديد هذه المشكلات وتقصي الأسباب والعوامل التي تثوي وراءها. وتشيرنتائج تلك الدراسات إلى أن أهم ملمح يميز عملية الانتقال من التدريب قبل الخدمة إلى ممارسة مهنة التعليم في الميدان، هو «صدمة الحقيقة» أو «الانتقال» أو «الواقع .» وتحدث هذه الصدمة «عندما يدرك المدرس المبتدىء أن واقع عالم التدريس يختلف كثيراً عن المثاليات التي تلقاها في فترة الإعداد قبل الخدمة. وكثيراً ما تكون النتيجة انهيار المُثل

الرسالية التي تكون قد تشكّلت في أثناء الإعداد قبل الخدمة بفعل حقائق الحياة اليومية القاسية في غرفة الصف، حيث تغسل آثار التربية العملية والإعداد في الكلية أو الجامعة بسرعة بفعل التجربة الميدانية [١، ص١٤٥]. وقد حدد Veenman [١، ص١٤٧] خمسة مؤشرات على وجود صدمة الواقع:

١ ـ تذمّر المدرس المبتدىء نفسه من العمل وإحساسه بالتوتر وكذلك تذمّر مديري المدارس من المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون.

٢ ـ تغير سلوك المدرس المبتدىء كأن يلجأ، بسبب الضغوط الخارجية، إلى أنماط من السلوك تخالف ما يؤمن به.

٣ ـ تغير في الاتجاهات كأن ينتقل المدرس المبتدىء من الإيمان بالأساليب الحديثة والتقدمية إلى الأساليب التقليدية المحافظة.

٤ ـ تغير في الشخصية كأن يحدث تغير في مفهوم الذات لدى المدرس المبتدىء، ويطرأ تغير على استقراره النفسي وتوازنه.

٥ ـ وأخيراً ترك التعليم نهائيًا إذا عجز المدرس المبتدىء عن التأقلم ولاحت له فرصة مناسبة.

وقد تمحورت معظم الدراسات حول المؤشرات السابقة. ففيما يتعلق بالمؤشر الأول، كشفت الاستبانات والمقابلات [٢؛ ٣، ص ص ٣١-٤٠؛ ٤، ص١٩٠] أن معظم المدرسين المبتدئين في عدد كبير من الأقطار يحسون ذاتيًا مشكلات تتعلق بضبط الصف، والعملية التعليمية، والعلاقات مع أوليا الأمور والزملاء، كما يجدون صعوبة في التعامل مع الفروق الفردية وإثارة دافعية التلاميذ وتقويم مستواهم، إضافة إلى معاناتهم من زيادة الأعباء التعليمية والعزلة وبيروقراطية الأعمال غير التعليمية (المكتبية) [٣، ص٣٥؛ ٥، ص١٤٣]. وقد حددت دراسات أجريت في بريطانيا بإشراف مفتشي صاحبة الجلالة HMI [٦، ص١٢؛ ٧، ص٢٣؛ ٨، ص١٨] المشكلات التالية التي يواجهها المدرسون الجدد: إدارة وضبط الصف، تحديد أهداف واضحة للدرس، ربط التعليم بإمكانات التلاميذ، مهارات توجيه الأسئلة، استخدام التصحيح كوسيلة للتشخيص لمساعدة الطلبة، الإخفاق في التعامل مع التلاميذ، عدم القدرة على استخدام الكمبيوتر أو قلتها، إعداد التلاميذ للامتحانات العامة، تدريس فئات عمرية معينة من التلاميذ أو التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وأبناء الأقليات والطبقات الفقيرة وعدم كفاءة الإعداد للمهامّ الإدارية.

وقد عني بعض الباحثين بالبحث عن ارتباطات بين المتغيرات وبين مشكلات المدرسين المبتدئين، وأشار Veenman [١ ، ص١٤٩] إلى أن المدرسين الذكور في المدارس الثانوية يواجهون مشكلات أقل مما تواجهه المدرسات. من ناحية أخرى، أشارت دراسة Beretz and Hayon [٣، ص ص٣١-٤٠] إلى أن مدرسي المدارس الخاصة شعروا بعزلة أقل من زملائهم في المدارس الحكومية ولكنهم واجهوا مشكلات مع أولياء الأمور. وقد أظهرت دراسة لـ HMI [٨، ص٣٠] في بريطانيا أن الصفات الشخصية للمدرسين هي العامل الحاسم في فعالية أدائهم. ولا يقل عن ذلك أهمية الجو الذي يعمل فيه الجدد، فحيث يكون الجو إنسانيًا مرنًا يكون الأداء أفضل بعكس أولئك الذين يُعينون في جو سلطوي.

بالنسبة للمؤشرات الثاني والثالث والرابع تشير الدراسات الطولية [٩، ص ص١٠٠-١٠٨؛ ١٠ . ص ص ٢٢٤ ـ ٢٣٨] إلى أن المدرسين أثناء الدراسة في الجامعة يتجهون أكثر نحو المثالية في التعليم ولكنهم يعودون إلى المحافظة والأفكار والأساليب التقليدية عندما ينتقلون للعمل في المدارس. والسؤال هو: ما العوامل الكامنة وراء هذا التحول؟ هل المدرسة، بمدرسيها ومسؤوليها وبيئتها، «تغسل» آثار التربية التقدمية في الجامعة؟» توحي الدراسات المشار إليها بأن المدرسة هي المسؤولة عن هذا التحول، فيما يرى Chapman [١١ ، ص٢٧٥] أن الجامعة غير فعالة ولا تغير شيئًا من مفاهيم الطلبة. ونقل Chapman [٧١١ ، ص٢٧٧] عن Green قولها إن الجامعة و المدرسة يتشاطران المسؤولية، فالطالب لا يعيش الليبرالية حقًا في الجامعة، فهذا التحول يعكس ما هو سائد في الجامعة أيضًا.

وعني باحثون آخرون بدراسة التطور المهني لدى المدرسين المبتدئين، فقد حددت Fuller [١٠ ، ص ٢٤٥] ثلاث مراحل في تطور المدرس: الأولى مرحلة البقاء والقلق على الذات، حيث يكون هم المدرس ضبط الصف والحصول على محبة التلاميذ والاهتمام برأي الموجهين والمسؤولين، وعادة يكون في موقف دفاعي. فيما يتركز همه في المرحلة الثانية، التي توصف أنها مرحلة التمكن، على الآخرين من البيئة وأولياء الأمور والموادّ والأساليب التعليمية والتمكن من المهارات. وتتعلق همومه في المرحلة الثالثة بأثره على التلاميذ وتعلمهم وحاجاتهم الاجتماعية والعاطفية والفردية. وترى Fuller [١٠، ص٢٥٧] أن خبرة الصيرورة إلى مدرس تتضمن التوافق مع المراحل الثلاث وهي مراحل متداخلة ولكن إحداها تكون أكثر هيمنة في فترة معينة.

هذا وقد عنيت دراسات أخرى بالمقارنة بين مشكلات المدرسين المبتدئين وذوي الخبرة، فقد أجرى Moskowiez and Hayman [١٢، ص٣٢٧] دراسة مقارنة لسلوك خمسة عشر مدرسًا مبتدئًا وخمسة عشر مدرسًا ذوي خبرة، وتوصلا إلى أن المدرسين الجدد أكثر انتقادًا لسلوك التلاميذ وأكثر مباشرة في محاولة التأثير عليهم. أما النشاطات الصفية فهي أقل تنويعًا، والجدد أقل استخدامًا للوسائل وهم أقل ابتسامًا وأكثر رفعًا للصوت والصراخ ولأتفه الأسباب، ومع ذلك فإن كثيرًا من الفوضى تحدث في صفوفهم. أما Jordel [١٣،ص١٧٦]، فقد توصل إلى نتائج مخالفة للنتائج السابقة ووجد أن المبتدئين لا يرون مشكلاتهم بشكل يختلف اختلافًا ذا دلالة عن الأكثر خبرة.

فيما يتعلق بالمؤشر الخامس تشير الدراسات إلى أن التناقض الذي يحس به المبتدىء بين المثاليات التي تلقاها في الجامعة عن التدريس، وبين الحقائق اليومية القاسية تؤدي إلى إرهاقه واحتراقه وإحساسه بعدم الأمن وأزمة الهوية. وقد أطلق على ذلك في فرنسا le malaise d'enseignment، أي مرض المدرسين، وفي الإنجليزية teacher burnout، وقد يؤدي ذلك إلى التفكير في ترك المهنة. وقد أشار Taylor and Dale [١٤، ص٨٣] إلى أن المدرسين المبتدئين من الذكور ممن كانوا يواجهون مشكلات ضغط كانوا أكثر ميلًا لترك الخدمة.

في ضوء التضارب في نتائج بعض الدراسات السابقة، أكد بعض الباحثين [١، ص١٧٥] ضرورة إجراء تحليل مقارن للمشكلات التي يعاني منها المدرسون الجدد في الأقطار المختلفة والبحث عن المشكلات التي تعد خاصة بقطر معين.

تحديد المشكلة

تمشيًا مع ما دعا إليه Veenman [١، ص١٧٥]، وفي ضوء الحاجة العامة لفهم أفضل للعمليات التي يمر بها المدرسون لدى التحاقهم بمهنة التعليم، كان إجراء هذه الدراسة محاولة أولية للتعرف إلى المشكلات التي تواجه المدرسين في قطر في سنتهم الأولى من الخدمة، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي: «ما المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون في قطر كما يدركها المدرسون المبتدئون أنفسهم؟» وتطرح الدراسة بالتحديد الأسئلة التالية:

(ا) ما المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون في قطر؟

(ب) ما مدى أهمية هذه المشكلات أو خطورتها في نظر المدرسين المبتدئين؟

(جـ) ما أثر المتغيرات المستقلة مثل الجنس والمرحلة والتخصص على تصورات المدرسين للمشكلات الواردة في الاستبانة؟

أهميــة الدراســة

من ناحية نظرية، فإن هذه الدراسة قد تضيف إلى المعرفة المتوافرة حاليًا حول الموضوع؛ ومن ناحية تطبيقية، فإن الأجوبة عن هذه الأسئلة قد تساعد في استيعاب المدرسين الجدد في المهنة، وتحسين وإعادة تصميم برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها.

تحديــد المصطلحــات

المشكلة : كل صعوبة تواجه المدرس المبتدىء في مدارس قطر أثناء أدائه لعمله بحيث تعيقه عن تحقيق أهداف دوره.

المدرس المبتدىء : لأغراض هذه الدراسة يعد المدرس مبتدئًا إذا كان في السنة الأولى من الخدمة.

حــدود الدراســة ومحدداتهــا

- اعتمدت الدراسة على استطلاع آراء ٩٥ مدرسًا مبتدئًا في مدارس قطر الحكومية.
- تخضع هذه الدراسة لكل المحددات التي تخضع لها الدراسات التي تعتمد على الاستبانة لجمع المعلومات. والاستبانة أداة، على الرغم من فوائدها، لا تخلو من العيوب.

الطريقــة والإجــراءات

مجتمــع الدراســة

يتكون مجتمع الدراسة من المدرسين في السنة الأولى من الخدمة الذين تم تعيينهم في المدارس الحكومية في قطر عام ١٩٩٢/ ١٩٩٣م. وقد بلغ عددهم ٢٩٩ مدرسًا، منهم ٢٥٩ من الإناث مقابل ٤٠ من الذكور. وعلى صعيد التخصص، فإن ٢٤٤ منهم خريجو إنسانيات مقابل ٥٠ من خريجي العلوم [١٥، ص ص٣٢٥-٣٢٦].

عينــة الدراســة

تمثل عينة الدراسة ٣١,٧٪ من المجتمع الإحصائي. وقد تكونت من ٩٥ مدرسًا في السنة الأولى من الخدمة. وقد استخدم الباحث طريقة العينة «العنقودية» cluster sample ، وهي تتضمن

خطوات العينـة العشـوائية نفسهـا، إلا أن الـوحـدة فيهـا ليست الفـرد وإنما المـدرسـة [١٦، ص ص٢٧٢-٢٨٢]. ويُعدّ هذا الأسلوب في اختيار العينة مناسبًا في ظروف معينة. وفي هذه الحالة تختار المدارس بشكل عشوائي ويعتبر من فيها من مدرسين مبتدئين مشاركين في الدراسة. ويوضح جدول رقم ١ توزيع أفراد العينة.

جدول رقم ١ . عينة الدراسة تبعًا للجنس والتخصص والمرحلة (العدد ٩٥).

		العـــدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	١٩	٢٠
	إنـــاث	٧٦	٨٠
التخصــــص	علوم	٣٣	٣٤,٧
	إنسانيات	٦٢	٦٥,٣
المرحلــة	ابتدائـــي	٥٥	٥٧,٩
	إعدادي / ثانوي	٤٠	٤٢,١

يُستنتـــج من جـــدول رقم ١ أن غالبية العينـة كانت من الإنـاث ومن تخصص الإنسانيات، وهذا يعكس واقع مجتمع الدراسة، الذي ذكرت مواصفاته قبل قليل، إلى حد كبير (٢٥٩ من الإناث مقابل ٤٠ من الذكور، و٥٥ علوم مقابل ٢٤٤ إنسانيات). وكان الباحث قد أسقط متغير الجنسية والمؤهل والعمر، إذ تبين له من الدراسة الأولية والتقرير السنوي لعام ١٩٩٣/٩٢م أن غالبية المدرسين المبتدئين هم من القطرين الجامعيين وأن أعمارهم متقاربة عمومًا.

أداة البحـــث

● الأداة الرئيسة في هذا البحث استبانة اختار الباحث بنودها استنادًا إلى الأدبيات والـدراسـات السابقة، ثم وجه سؤالاً مفتوحًا إلى ٢٠ مدرسًا، من غير أفراد العينة، تم اختيارهم بشكـل عشـوائي، حول أهم المشكـلات التي واجهتهم بعد التحاقهم بسلك

التدريس. وقد ساعد ذلك على إضافة بنود أخرى. وأصبحت الاستبانة بصورتها الأولية تتكون من ٥٥ بندًا.

● لاختبار صدق الأداة، عرض الباحث الصورة الأولية للاستبانة على لجنة من ثلاثة محكمين من حملة الدكتوراه في التربية. وكان الهدف من ذلك تحديد مدى وضوح كل عبارة بمفردها، وكذلك مدى ملاءمتها للمحور الذي أدرجت فيه. وتم نتيجة لذلك دمج بعض البنود وحذف غيرها وإعادة صياغة بنود أخرى. وأصبح عدد بنود الاستبانة نتيجة لذلك ٤٠ بندًا، هي تلك التي حظيت بإجماع المحكمين. طبق الباحث الاستبانة بعد ذلك على عينة استطلاعية مكونة من ١٦ من المدرسين الجدد، وقد اقترح هؤلاء بعض تعديلات في الصياغة اللغوية لبعض البنود. أطلع الباحث المحكمين على تلك التعديلات وأخذ موافقتهم عليها.

● لحساب ثبات الأداة طبق الباحث الاستبانة بصورتها المعدلة على ٢٤ من المدرسين المبتدئين مرتين، بينهما ١٤ يومًا، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل ٨٢٪؛ أما بالنسبة لمحاور الأداة، فقد تراوح معامل الثبات بين ٧٦٪ و٧٩٪. وتعد هذه النسب معقولة.

● تكونت الاستبانة بصورتها النهائية إذًا من أربعين بندًا/ مشكلة، طلب من المشاركين في الدراسة أن يحددوا درجة أهمية كل منها على مقياس من خمسة تقديرات: مشكلة كبيرة جدًا، مشكلة كبيرة، مشكلة نوعًا ما، مشكلة بسيطة، ليست مشكلة، وتتوزع بنود الاستبانة على المحاور الخمسة التالية:

١ ـ مشكلات إدارية: تشمل البنود من ١-٦ إضافة إلى البند ٣٦ (وهي: عدم المعرفة الكافية بالشؤون الإدارية، التكليف بأعمال لا ترتبط مباشرة بالتعليم، عدم توفير التسهيلات الإدارية، عدم تجاوب الإدارة لتطبيق أساليب تعليمية جديدة، عدم احترام المدير للاستقلالية والرأي، وضعي في ظروف صعبة، مطالبة الإدارة/ التوجيه المستمرة لتحسين الأداء).

٢ ـ مشكلات تعليمية: وتمثل البنود من ١١-٢٤ إضافة إلى ٣١، ٣٢، و٣٤ (صعوبة التوصل إلى أفكار جديدة، عدم مراعاة محتوى الدروس لمستوى التلاميذ، صعوبة الانتهاء من المقرر في المدى الزمني المحدد، ضعف ارتباط محتوى المقرر بالحياة، صعوبة تحديد أهمية أجزاء المقرر، إعداد الدروس اليومية، إعداد الوسائل التعليمية، اختيار الأنشطة

التعليمية، تصحيح كراسات التلاميذ، إعداد الاختبارات، تطبيق الاختبارات، تصحيح الاختبارات، عدم التمكن من المادة الدراسية، الخوف من إعطاء معلومات خاطئة، مراعاة الفروق الفردية، تنويع النشاطات التعليمية، صعوبة تقدير مدى النجاح في التدريس).

٣ ـ مشكلات شخصية: وتمثل البنود من ٣٧ـ٤٠ (عدم توافر الوقت للمطالعة والنمو المهني، عدم توافر الوقت للواجبات الاجتماعية والمنزلية، بُعد مكان المدرسة وضآلة الراتب).

٤ ـ العلاقات مع الزملاء: وتشمل البنود من ٨ـ١٠ (ضعف علاقتي مع الزملاء في المدرسة في التخصص نفسه من ناحية مهنية، ضعف علاقتي مع الزملاء في المدرسة عمومًا من ناحية مهنية، ضعف علاقتي الشخصية بالزملاء عمومًا).

٥ ـ العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور وتشمل البند ٧ والبنود من ٢٥ـ٣٠، و٣٣ و٣٥ (ضعف العلاقات مع أولياء الأمور، العلاقة مع التلاميذ، عدم استجابة التلاميذ واهتماماتهم، عدم إحساس التلاميذ بأهمية التعليم، حفز التلاميذ لأداء الواجبات المدرسية، المحافظة على النظام في الصف، عدم المعرفة الكافية بخلفية التلاميذ المنزلية، الاضطرار لاستخدام أساليب غير تربوية مع التلاميذ).

ويجدر التنبيه إلى أن إدراج بند معين ضمن محور معين لا يعني أنه لا علاقة له بالمحاور الأخرى بل يعني أنه يقع بشكل أساسي في هذه المجموعة.

تطبيق الاستبانة

قام الباحث بتطبيق الاستبانة بصورتها النهائية في شهر مارس ١٩٩٤م، أي في الربع الأخير من العام الدراسي. وبذلك يكون المدرس المشارك في هذه الدراسة قد حصل على خبرة تمكنه من الإجابة عن الاستبانة. وقد قام الباحث بزيارة مدارس البنين وتوزيع الاستبانة على المدرسين المشاركين. أما في مدارس البنات، فقد تولت رئاسة تعليم البنات ذلك، مع متابعة الباحث من خلال الاتصال برئيسات مراحل التعليم ومديرات المدارس.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث برنامج SPSS-X ، وتمت المعالجة الإحصائية على النحو التالي:

الوزن النسبي حيث أُعطيت الاختيارات «ليست مشكلة»، «مشكلة بسيطة»،

«مشكلة نوعًا ما»، «مشكلة كبيرة» و«مشكلة كبيرة جدًا» الدرجات «١»، «٢»، «٣»، «٤» و«٥» على التوالي. ثم ضرب كل تكرار بالدرجة المقابلة له، وجمع حاصل ذلك وقسم على عدد المستجيبين. وبذلك يتراوح الوزن النسبي بين «١» و«٥» وقد رتِّبت أهمية البند تبعًا للوزن النسبي على النحو التالي: من ٣,٥ فأكثر مهم جدًا، ومن ٢ ـ أقل من ٣,٥ متوسط الأهمية، وأقل من ٢ قليل الأهمية.

استخدمت مربعات «كاي» لتحديد درجة الدلالة الإحصائية للفروق بين الاستجابات تبعًا للمتغيرات المستقلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة مع مناقشتها على النحو التالي:

- تحديد المشكلات التي تواجه المدرسين المبتدئين ودرجة حدة كل منها.
- تأثير المتغيرات الثلاثة (الجنس، التخصص، المرحلة) على الإجابات.

أولا: المشكلات التي تواجه المدرسين المبتدئين

كان السؤال الأول، والرئيس في هذه الدراسة، «ما المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون في قطر؟» يبين جدول رقم ٢ المشكلات التي تواجه المدرسين المبتدئين موزعة حسب الأهمية.

جدول رقم ٢. ترتيب المشكلات حسب أهميتها.

الرقم في الاستبانة	المشكلة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٥	العلاقة مع التلاميذ	٤,٩٤	١,٢٧٥	١
٢٠	إعداد الاختبارات	٤,١٤	١,٠٣١	٢
٢١	تطبيق الاختبارات	٤,١٣	١,٠٨٨	٣
٢٢	تصحيح الاختبارات	٤,٠٥	١,١٧	٤
١٦	إعداد الدروس	٣,٨٤	١,١٨٨	٥

تابع جدول رقم ٢ .

الرقم في الاستبانة	المشكلـة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	معرفة الأمور الإدارية	٣,٨١	١,٢٤٩	٦
٣٠	المحافظة على النظام	٣,٧٦	١,١٦٢	٧
١٠	العلاقة الشخصية مع الزملاء	٣,٦٥	١,٥٢٨	٨
٣٢	تنويع النشاطات	٣,٥٨	١,٢٨٤	٩
٢	الأعمال غير التعليمية	٣,٥٨	١,١٨٩	٩
١٧	إعداد الوسائل	٣,٥٥	١,٣١٠	١١
١٨	اختيار الأنشطة	٣,٥٥	١,٤٠٢	١١
٩	ضعف العلاقة المهنية مع الزملاء	٣,٥٣	١,٣٩	١٣
٣٩	بُعد مكان المدرسة	٣,٥٢	١,٥٩٧	١٤
٣١	مراعاة الفروق الفردية	٣,٥٢	١,٣٥١	١٤
٣٦	المطالبة بتحسين الأداء	٣,٤٩	١,٤٧٢	١٦
٤٠	ضآلة الراتب	٣,٤٦	١,٦٣٠	١٧
١٩	تصحيح الكراسات	٣,٤٥	١,٣١١	١٨
٢٩	حفز التلاميذ	٣,٤٤	١,٢٤٤	١٩
٢٣	عدم التمكن من المادة	٣,٣٤	١,٧٠٥	٢٠
٨	ضعف العلاقة المهنية مع زملاء التخصص	٣,٣٨	١,٤٥٣	٢١
١١	التوصل إلى أفكار جديدة	٣,٣٥	١,٢٣٧	٢٢
٢٤	إعطاء معلومات خاطئة	٣,٣٤	١,٥٣٥	٢٣

تابع جدول رقم ٢ .

الرقم في الاستبانة	المشكلـة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٧	التكيف مع حاجات التلاميذ	٣,٣٣	١,٢٩٣	٢٤
٣٤	تقدير مدى النجاح	٣,٣٣	١,٣٦٥	٢٤
٢٦	عدم استجابة التلاميذ	٣,٣٢	١,٤٠٢	٢٦
١٥	تحديد أهمية أجزاء المقرر	٣,٢٩	١,٤٢٨	٢٧
٣٨	عدم توافر الوقت للمنزل	٣,٠٨	١,٤١٦	٢٨
٣٥	استخدام أساليب غير تربوية	٣,٠٥	١,٥٣٩	٢٩
٤	عدم تجاوب المدير	٣,٠٢	١,٥٥٠	٣٠
٣٧	عدم توافر الوقت الكافي للمطالعة	٢,٩١	١,٤٤٢	٣١
٥	عدم احترام الاستقلالية	٢,٨٩	١,٦٣٤	٣٢
١٣	صعوبة الانتهاء من المقرر	٢,٨٩	١,٥٦٧	٣٢
٣٣	عدم معرفة خلفية التلاميذ المنزلية	٢,٨٤	١,٢٩١	٣٤
١٢	عدم مراعاة المحتوى لمستوى التلاميذ	٢,٨٢	١,٤٧٣	٣٥
١٤	ضعف ارتباط المحتوى بالحياة	٢,٧٢	١,٣٨٠	٣٦
٣	عدم توافر التسهيلات الإدارية	٢,٤٥	١,١٩٢	٣٧
٢٨	عدم إحساس التلاميذ بأهمية التعليم	٢,٢٤	١,٣٣٥	٣٨
٦	وضعي في ظروف صعبة	٢,٢١	١,٣٦٠	٣٩
٧	ضعف العلاقة مع أولياء الأمور	٢,٢	١,١٧٢	٤٠

يتضح من هذا الجدول:

● أن المدرس المبتدىء القطري يواجه جميع المشكلات الواردة في الاستبانة بدرجات متفاوتة، فقد كانت جميعها مهمة أو متوسطة الأهمية، ولكن أيًا منها لم يعد غير مهم. وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة [٢؛ ٣، ص ص٣٦-٤٠؛ ٤، ص١٩٢؛ ١٧؛ ص ص٢٥-٤٠؛ ١٨، ص ص٤١٤-٤٣٠].

● أن هناك خمس عشرة مشكلة تُعدُ من المشكلات المهمة، وهي:

- العلاقة مع التلاميذ
- إعداد الاختبارات
- تطبيق الاختبارت
- تصحيح الاختبارات
- إعداد الدروس
- عدم المعرفة الكافية بالأمور الإدارية
- المحافظة على النظام
- ضعف العلاقة الشخصية بالزملاء
- تنويع النشاطات
- التكليف بأعمال غير تعليمية
- إعداد الوسائل التعليمية
- اختيار الأنشطة التعليمية
- ضعف العلاقة المهنية مع الزملاء
- مراعاة الفروق الفردية
- بُعد مكان المدرسة

وهذه النتائج تتفق أيضًا قليلاً أو كثيرًا مع نتائج الدراسات السابقة [١٩، ص ص١٢٢-١٢٧؛ ٢٠، ص١٤٥؛ ٢١، ص٤٨]. ففيما وردت مشكلة العلاقات مع التلاميذ في مقدمة المشكلات التي أوردتها Beretz and Hayon [٣، ص٣٥] وكذلك Bris-coe [١٩، ص١٢٣]، فقد جاءت ضمن أقل المشكلات أهمية عند Vonk [٢٠، ص١٤٦]. هذا، ويلاحظ من القائمة أعلاه أن المشكلات المتعلقة بالاختبارات إعدادًا وتطبيقًا وتصحيحًا قد جاءت متقدمة في الأهمية على المشكلات التي يواجهها المدرس يوميًا، أي تلك المتعلقة بإعداد الدروس والوسائل واختيار الأنشطة. وقد يُعزَى ذلك إلى أن المدرس قد تدرّب على إعداد الدروس والوسائل، أثناء التربية العملية والإعداد في الجامعة، أكثر مما تدرّب على الاختبارات. وينطبق ذلك إلى حد ما على الأمور الإدارية، فقلما يتعرف «الطالب المدرس» على الأمور الإدارية أثناء فترة الإعداد.

● إن المشكلات الإدارية ذات الصلة بطبيعة الإعداد قبل الخدمة أو برنامج التطبيع الاجتماعي socialization للمدرس (عدم معرفة الأمور الإدارية والتكليف بأعمال غير مرتبطة

مباشرة بالتعليم) وهي من المشكلات المهمة، قد جاءت متقدمة على المشكلات ذات الصلة بسلوك المدير «عدم تجاوب المدير إذا طبقت أساليب جديدة،» و«عدم احترام المدير لاستقلالية المدرس،» أو «وضع المدرس في ظروف صعبة،» التي جاءت متوسطة الأهمية. أما المطالبة المستمرة من الموجه والمدير بتحسين الأداء، فهي — وإن جاءت متوسطة الأهمية — إلا أنها في مقدمة المشكلات المتوسطة الأهمية.

يتفق بعض هذه النتائج مع ما توصل إليه باحثون آخرون من قبل، فقد ذكرت دراسة HMI [٦، ص١٢] أن عدم كفاءة الإعداد للمهامّ الإدارية من المشكلات الحادة التي تواجه المدرسين الجدد، فيما أوردت Beretz and Hayon [٣، ص ص٣١-٤٠] التكليف بأعمال مكتبية (أو مهام بيروقراطية) في مقدمة المشكلات المهمة. ولكن بعض النتائج لا تتفق مع نتائج الدراسات السابقة، ومن ذلك مشكلة «عدم تجاوب المدير» و«عدم احترام استقلالية المدرس»، فقد وردت هذه المشكلات ضمن المشكلات الأكثر حدة عند Taylor and Dale [١٤، ص ص٦٢-٦٧]، فيما نقل Moskowitz [١٢، ص٣٤٣] عن المدرسين المبتدئين قولهم إن مديري المدارس لا يحترمون استقلالية المدرس أو مبادراته لاستخدام أساليب جديدة. وعادة ما يكون توجيههم للمبتدئين «انسوا ما درستموه في الجامعة.»

أما المطالبة المستمرة بتحسين الأداء، فقد وردت ضمن المشكلات الحادة في دراسة HMI [٧، ص٣٥]، فقد أشار المشاركون في تلك الدراسة إلى المبالغة في التوقعات والمطالب من الجدد، وإلى عدم الواقعية في توقع أداء مشابه للمدرسين ذوي الخبرة.

ومن النتائج اللافتة للنظر أن وضع المدرس الجديد في «ظروف صعبة» و«عدم توافر التسهيلات الإدارية» كانت في آخر القائمة، علمًا بأنها كانت في مقدمة المشكلات التي أوردها Veenman [١، ص١٦٦] وBeretz and Hyon [٣، ص٣٦]، فقد تذمّر المدرسون المشاركون في هذه الدراسات من أنه عادة ما تترك لهم الفصول والواجبات الأصعب، كما أورد Jordel [١٣، ص١٦١] مشكلة عدم توافر التسهيلات الإدارية ضمن المشكلات المتميزة.

● إن حوالي نصف بنود محور المشكلات التعليمية جاءت ضمن المشكلات المهمة، منها ثلاثة بنود تتعلق بالامتحانات، وقد جاءت في مقدمة القائمة، تلتها أهمية البنود المتعلقة

بإعـداد الـدروس والوسائل واختيار الأنشطة وتنويعها، ثم مراعاة الفروق الفردية. وقد سبقت الإشارة إلى أن هذا التفاوت النسبي في الأهمية ربما يُعزى إلى أن إعداد المدرس قبل الخـدمـة وأثناء التربية العملية يركز على إعداد الدروس والوسائل أكثر من التركيز على الامتحانات وما يتعلق بها.

أمـا البنود التي تتعلق بالمادة الدراسية، وهي «عدم التمكن من المادة الدراسية،» و«الخوف من إعطاء معلومات خاطئة،» و«صعوبة التوصل إلى أفكار جديدة،» أو بالمقرر، سواء من حيث «صعوبة الانتهاء منه في الوقت المحدد،» و«صعوبة تحديد أهمية أجزائه،» أو من حيث «ضعف ارتبـاط محتـوى المقرر بالحياة،» و«عدم مراعاته لمستوى التلاميذ،» وكذلك «صعوبة تقدير مدى النجاح،» فقد جاءت ضمن البنود المتوسطة الأهمية.

تتفق بعض هذه النتائج مع نتائج دراسة Fuller [١٠، ص٢٣٢]، حيث وجدت أن اهتـمام المدرس بالمادة التعليمية والأساليب يأتي في المرحلة الثانية من نموه المهني التي أسمتها مرحلة «التمكن.» أما في المرحلة الأولى، التي أسمتها «البقاء والقلق على الذات،» فيكون همه الحصول على محبة التلاميذ وإرضاء المسؤولين. أما القلق على الأداء المهني ومدى تأثيره على التلاميذ، فيأتي في المرحلة الثالثة. ولكن القلق على الأداء كان ضمن المشكلات «المتميزة» في دراسـة Jordel [١٣، ص١٥٥]، وقد يعود سبب الخلاف إلى المقصود من «القلق على الأداء،» هل هو القلق على الأداء الذي يرضي المسؤولين ويثبت المدرس في الخـدمة، أم القلق على الأداء من حيث تأثيره على التلاميذ. وقد ربطت Fuller [١٠، ص٢٣٨] بين الأداء والتأثير على التلاميذ. بالنسبة للمحتوى والمقرر، فقد جاءت النتائج على خلاف مع نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث إن تركيز المنهج على الجانب النظري وعدم التكامل بين المواد الدراسية كانت في مقدمة المشكلات التي أوردها Vonk [٢٠، ١٤٧].

● إن واحدة فقط من المشكلات الشخصية كانت من المشكلات المهمة، وهي «بُعد المدرسة عن مكان العمل.» ومع أن المشكلة وردت على هذا النحو في دراسات سابقة [٢٢، ص٢٦٦] إلا أنها جاءت خلافًا لما توقعه الباحث، إذ أن قطر بلد صغير المساحة والمسافات متقاربة، ولكن ربما يعود الأمر إلى كون معظم أفراد العينة من الإناث. كذلك يلاحظ أن مشكلة عدم توافر الوقت، سواء للمطالعة والنمو المهني أو للقيام بأعمال المنزل قد جاءت في

مرتبة متأخرة من الأهمية . وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Vonk [٩، ص١٠٥] من أن الاهتمام بالوقت، سواء للمنزل أو المطالعة والنمو المهني، يأتي في مرحلة تالية من التطور المهني للمدرس. ربما يعود ذلك إلى أن المدرس في السنة الأولى يكون مهتمًا بتثبيت نفسه والتركيز على الشؤون المدرسية، وعندما يزول إحساس المدرس بأنه موضع تقويم مستمر وينتظم إيقاع العمل يبرز الاهتمام بتخصيص وقت أكبر للأسرة والنمو المهني.

● إن المشاركين في هذه الدراسة قد أولوا أهمية كبيرة للعلاقة مع الزملاء، فقد جاءت مشكلتان من مشكلات هذا المحور ضمن المشكلات المهمة، وواحدة متوسطة الأهمية ولكن وزنها النسبي مرتفع أيضًا. وهذه النتيجة تتفق مع ما يشير إليه الفكر التربوي، حيث يعد الزملاء أحد أهم مصادر العون المهني للمدرس. ومع أن الدراسات الميدانية تؤكد ذلك، إلا أن النتائج تتضارب حول مدى أهمية دور الزملاء، ففيما يذكر Kamp [٢٣، ص٥٦٣] وZahorik [٢٤، ص ص٣٨٥-٣٩٥] أن الزملاء، وخاصة في نفس التخصص أو المرحلة هم المصدر الرئيس للمساعدة المهنية للمدرس وأن دورهم يفوق دور المدير والمشرف، يذكر Lortie [٢٥، ص١٣٢] أن ٢٥٪ من المدرسين الذين قابلهم كانوا على صلة بزملائهم وأنه حتى عندما يكون هناك اتصال بين الزملاء، فإنه يتركز على قضايا شخصية لا علاقة لها بالمهنة. ويبدو أن الأمر يعتمد على الجو السائد في المدرسة وعلى موقف الإدارة.

● إن هناك مشكلتين من محور «العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور» كانتا من المشكلات المهمة، وهاتان المشكلتان هما «العلاقة مع التلاميذ» و«المحافظة على النظام،» فيما كانت مشكلات «حفز التلاميذ لأداء الواجبات،» و«صعوبة التكيف مع حاجات التلاميذ،» و«عدم استجابة التلاميذ لاستخدام أساليب جديدة،» و«الاضطرار لاستخدام أساليب غير تربوية،» و«عدم إحساس التلاميذ بأهمية التعليم» متوسطة الأهمية. فيما يتعلق بالمشكلتين المهمتين، تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة. ولكن فيما يتعلق بالمشكلات الأربع الأخرى هناك اختلاف، فقد جاءت هذه المشكلات ضمن أهم المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون. فقد نقل Coates and Thoresen [٢٦، ص٧٨] عن المبتدئين قولهم إنهم عاجزون عن إقناع التلاميذ بأهمية التعليم الذي لم يعد كما كان في السابق عاملاً من عوامل النجاح المهني وضمانًا لتحسين المكانة الاجتماعية أو حتى للحصول على وظيفة مرتبطة بالمؤهل. وقد يكون هذا هو سبب الاختلاف، فما زال التعليم

في قطر عاملاً من عوامل النجاح المهني والانتقال الاجتماعي. وربما ينظر للأمر من زاوية أخرى ذات صلة بالتطور المهني للمدرس، ففي المرحلة الأولى يكون هَمّ المدرس الفوز بمحبّة التلاميذ والمحافظة على النظام؛ أما الاهتمام بحاجات التلاميذ وتأثير أدائه عليهم فيأتي لاحقًا [١٠، ص٢٥١]. كما أن «الاضطرار لاستخدام أساليب غير تربوية» يحدث في مرحلة تالية؛ أما في السنة الأولى، فيظل الإيمان بالأساليب التربوية سائدًا [٩، ص١٠٦]. وأظهرت النتائج أن «عدم المعرفة الكافية بخلفية التلاميذ المنزلية» و«ضعف العلاقة مع أولياء الأمور» كانت في آخر قائمة المشكلات متوسطة الأهمية. وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج بعض الدراسات الأجنبية [٢٧، ص ص١٣٣-١٤٥]. ولكنها تلتقي مع نتائج دراسة الأحمد [٢٨، ص٣٠٠] في الكويت، فقد أشار إلى العلاقة الوثيقة بين أولياء الأمور والمدرسين وإلى أن المدرسة تكتسب ثقة الغالبية الكبيرة من أولياء الأمور. وقد يعود الأمر إلى طبيعة المجتمع الخليجي، كمجتمع عربي إسلامي، يرتبط أفراده بعلاقات وثيقة.

ثانيًا: تأثير المتغيرات المستقلة

(ا) **تأثير متغير الجنس**. تشير مربعات «كاي» في جدول رقم ٣ إلى أن متغير الجنس أدى إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المشاركين فيما يتعلق بالبند الثالث فقط «عدم توافر التسهيلات الإدراية.» وهذا الفرق لصالح الذكور. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى «٠,١» بين المشاركين بالنسبة للبند الأول «عدم المعرفة الكافية بالأمور الإدارية» والبند الرابع عشر وهو «ضعف ارتباط المحتوى بالحياة والبيئة.» وهذه الفروق لصالح الذكور أيضًا. ويلاحظ من البيانات المعروضة في جدول رقم ٣، أنه، على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين، بخصوص معظم البنود، إلا أن الأوزان النسبية لإجابات الذكور أعلى مما هي لدى الإناث في معظم البنود. وقد جاءت هذه النتيجة خلافًا لما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة [١، ص١٤٩] التي ذكرت أن المدرسين الذكور يواجهون مشكلات أقل مما تتعرض له المدرسات. وقد تعكس هذه النتيجة عدم ميل الذكور في قطر بشكل عام إلى مهنة التدريس. وقد سبقت الإشارة إلى أنه في عام ١٩٩٣/٩٢م تم تعيين ٢٥٩ مدرسة مقابل ٤٠ مدرسًا. وقد يُعزى هذا العزوف إلى توافر فرص العمل الأخرى، فيما يعتبر التدريس إحدى المهن المرغوبة اجتماعيًا بالنسبة للإناث.

جدول رقم ٣ . الوزن النسبي ومربعات «كاي» لتحديد أثر متغير الجنس .

الرقم	الجنس	الوزن النسبي	مربع كاي	الرقم	الجنس	الوزن النسبي	مربع كاي
١	ذكر	٤,٣٦	**٧,٨٠٨	١٣	ذكر	٣,١٠	٢,٧٩٠
	أنثى	٣,٦١			أنثى	٢,٨٠	
٢	ذكر	٣,٧٨	١,٦٩٩	١٤	ذكر	٢,٨٩	**٩,٠٠٥
	أنثى	٣,٥٩			أنثى	٢,٦٩	
٣	ذكر	٢,٨٤	*١٢,٦٦٦	١٥	ذكر	٣,٠٥	٤,٤٧٩
	أنثى	٢,٣٨			أنثى	٣,٢٧	
٤	ذكر	٣,٧٣	٧,٣١٨	١٦	ذكر	٣,٩٤	٥,٥٠٢
	أنثى	٢,٨٦			أنثى	٣,٩٠	
٥	ذكر	٣,٤٢	٤,٤١٥	١٧	ذكر	٣,٦٣	١,٠٨٩
	أنثى	٢,٧٧			أنثى	٣,٦٠	
٦	ذكر	٢,٥٢	٤,٥١٥	١٨	ذكر	٣,٥٧	٥,٧٨٧
	أنثى	٢,١٠			أنثى	٣,٦١	
٧	ذكر	٤,٣	٥,٧٠٨	١٩	ذكر	٣,٧٣	٢,٤٥١
	أنثى	٤,١٨			أنثى	٣,٦٩	
٨	ذكر	٣,١٠	٢,٤٣٩	٢٠	ذكر	٤,١٠	٥,٤٦٠
	أنثى	٤,١٢			أنثى	٤,١٥	
٩	ذكر	٣,٥٢	٢,٦٧٨	٢١	ذكر	٤,٣١	٣,١٤٤
	أنثى	٣,٤١			أنثى	٤,٠٩	
١٠	ذكر	٣,٧٣	٢,٤٩٤	٢٢	ذكر	٤,٠٥	١,٤٧٣
	أنثى	٣,٦٠			أنثى	٤,٠٩	
١١	ذكر	٣,٤٧	٣,٨٣٩	٢٣	ذكر	٣,٨٤	٥,٠٣٩
	أنثى	٢,٦٧			أنثى	٣,٢٦	
١٢	ذكر	٣,٣٦	٦,١٠٤	٢٤	ذكر	٣,٧٣	٦,٠٩٠
	أنثى	٢,٦٧			أنثى	٣,٠٦	

تابع جدول رقم ٣.

الرقم	الجنس	الوزن النسبي	مربع كاي	الرقم	الجنس	الوزن النسبي	مربع كاي
٢٥	ذكر	٤,١٠	٢,٤٧٣	٣٣	ذكر	٢,٣١	١,٥٤٥
	أنثى	٣,٨١			أنثى	٢,٨٥	
٢٦	ذكر	٣,٤٧	٠,٤٦٣	٣٤	ذكر	٣,٢٦	٢,٤٠٥
	أنثى	٣,٢٧			أنثى	٣,٣٨	
٢٧	ذكر	٣,٥٢	٢,١٣٧	٣٥	ذكر	٣,١٠	٣,٦٠٠
	أنثى	٣,٣٢			أنثى	٣,٠٩	
٢٨	ذكر	٢,٠١	٠,٩٦٠	٣٦	ذكر	٣,٧٨	٤,٠٧٣
	أنثى	٢,١٣			أنثى	٣,٣٩	
٢٩	ذكر	٣,٤٩	٣,٣٦٢	٣٧	ذكر	٣,٤٢	٦,١٨٧
	أنثى	٣,٤٥			أنثى	٢,٧٦	
٣٠	ذكر	٣,٥٤	١,٣٧٦	٣٨	ذكر	٣,٧٣	٦,٢١٧
	أنثى	٣,٨١			أنثى	٢,٩٧	
٣١	ذكر	٣,٣٦	١,٥٥٦	٣٩	ذكر	٤,١٠	٥,٠١٥
	أنثى	٣,٤٨			أنثى	٣,٣٠	
٣٢	ذكر	٣,٨٩	١,٣٢٦	٤٠	ذكر	٣,٥٧	٦,٢٦١
	أنثى	٣,٦١			أنثى	٣,٥٣	

* دال عند مستوى ٠,٠٥ .

** دال عند مستوى ٠,١٠ .

(ب) **تأثير متغير التخصص**. تبين البيانات في جدول رقم ٤ أن الفروق بين الاستجابات لم تصل إلى درجة الدلالة الإحصائية ٠,٠٥ إلا في البند الأول، وهو «المعرفة الكافية بالأمور الإدارية،» وهو لصالح الإنسانيات. ولكن الفروق وصلت إلى درجة

الـدلالـة الإحصـائية «٠,٠١» في البنـود التـاسع «ضعف العلاقة مع الزملاء عمومًا،» والخـامس عشر «صعـوبـة تحديد أهمية أجزاء المقرر،» والتاسع عشر «تصحيح كراسات التلاميذ،» والثاني والعشرين «تصحيح الاختبارات،» والثاني والثلاثين «تنويع النشاطات التعليمية.» وهي لصالح تخصص الإنسانيات أيضًا. وعلى الرغم من ذلك، فإن الأوزان النسبية متقاربة، مما يعزّز الميل للاعتقاد بأن الاستجابات كانت مستقلة عمومًا عن متغير التخصص.

جدول رقم ٤ . الأوزان النسبية ومربعات «كاي» لتحديد أثر متغير التخصص.

الرقم	التخصص	الوزن	«كاي»	الرقم	التخصص	الوزن	«كاي»
١	علوم إنسانيات	٣,٧٤ ٣,٨١	٩,١٩٢*	١٠	علوم إنسانيات	٣,٣٣ ٣,٨١	٢,٩٩٦
٢	علوم إنسانيات	٣,٦٦ ٣,٥٨	٢,٨٥٧	١١	علوم إنسانيات	٣,٤٢ ٣,٣٨	٠,٦٠٦
٣	علوم إنسانيات	٢,٧٢ ٢,٦٩	٢,١٤٩	١٢	علوم إنسانيات	٢,٦٦ ٣,٠١	١,١٤٤
٤	علوم إنسانيات	٣,٢١ ٣,١٩	٢,١٢٢	١٣	علوم إنسانيات	٢,٥١ ٣,١١	٣,٨٣٨
٥	علوم إنسانيات	٢,٨١ ٢,٨٧	٢,٦٠٨	١٤	علوم إنسانيات	٢,٤٨ ٢,٨٧	٧,١
٦	علوم إنسانيات	٢,٥٧ ٢,٦٢	٠,٧٦٢	١٥	علوم إنسانيات	٣,١٢ ٣,٢٩	٨,٣٢٦**
٧	علوم إنسانيات	٢,٣٠ ٢,٤٧	٦,٠٨٣	١٦	علوم إنسانيات	٣,٦٦ ٤,٠٤	٤,٦٧٨
٨	علوم إنسانيات	٣,٢٧ ٣,٥١	٥,٥٦٨	١٧	علوم إنسانيات	٣,٣٣ ٣,٧٩	٣,٣٨٤
٩	علوم إنسانيات	٣,٣٩ ٣,٧٠	٨,٤٥٣**	١٨	علوم إنسانيات	٣,٣٠ ٣,٧٧	٥,٤٦٩

تابع جدول رقم ٤ .

الرقم	التخصص	الوزن	«كاي»	الرقم	التخصص	الوزن	«كاي»
١٩	علوم إنسانيات	٣,٢٤ ٣,٥٩	٨,٦٩٣**	٣٠	علوم إنسانيات	٣,٦٦ ٤,١٠	٢,٩١٩**
٢٠	علوم إنسانيات	٤,١٨ ٤,٢٢	٣,١٣٠*	٣١	علوم إنسانيات	٣,٢١ ٣,٦٤	٧,٥٤٩
٢١	علوم إنسانيات	٤,٣٣ ٤,٠٩	٢,٨٣١	٣٢	علوم إنسانيات	٣,٢٧ ٣,٩٠	٨,٩٥٢**
٢٢	علوم إنسانيات	٤,٠٩ ٤,١٨	٧,٨٥٩**	٣٣	علوم إنسانيات	٢,٩٢ ٢,٨٣	٠,٤٩٨
٢٣	علوم إنسانيات	٣,١٥ ٣,٣٥	٥,٢٣٦	٣٤	علوم إنسانيات	٣,١٢ ٣,٥٣	٣,١٤٨
٢٤	علوم إنسانيات	٣,٢٤ ٣,١٧	٢,١٨٣	٣٥	علوم إنسانيات	٢,٨١ ٣,٤٦	٣,٨٨٨
٢٥	علوم إنسانيات	٣,٧٥ ٣,٩٨	٣,١٦٢	٣٦	علوم إنسانيات	٣,٠٦ ٣,٣٥	٢,٩٦٧
٢٦	علوم إنسانيات	٣,١٨ ٣,٢٢	٠,٧٦٧	٣٧	علوم إنسانيات	٢,٩٦ ٢,٦٨	٤,٦٥٤
٢٧	علوم إنسانيات	٣,٢٧ ٣,٤٥	٧,٦١٢	٣٨	علوم إنسانيات	٣,٣٠ ٢,٩٣	٣,١٩٦
٢٨	علوم إنسانيات	٢,١٢ ٢,٢٢	٦,٥١١**	٣٩	علوم إنسانيات	٣,٣٩ ٣,٤٨	٢,٥٦٧
٢٩	علوم إنسانيات	٣,١٢ ٤,١٠	٧,١٧٨**	٤٠	علوم إنسانيات	٣,٦٠ ٣,٤٨	٠,٣٢٠

* دال عند مستوى ٠,٠٥

** دال عند مستوى ٠,١٠

(جـ) أثر متغير المرحلة التعليمية. تبين الأرقام في جدول رقم ٥ أن هناك ثلاثة بنود فقط جاءت الفروق بشأنها دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وهي البند ١٧ «إعداد الوسائل التعليمية،» والبند ١٨ «اختيار الأنشطة التعليمية،» والبند ٢٩ «حفز التلاميذ لأداء الواجبات المدرسية.» وقد جاءت الفروق بشأنها لصالح المشاركين من المرحلة الابتدائية. وقد يُعزَى ذلك إلى خصائص التلاميذ في هذه المرحلة والحاجة إلى حفزهم لأداء الواجبات، وكذلك الحاجة إلى استخدام المزيد من الوسائل وحسن اختيار الأنشطة التعليمية اللازمة للدرس.

وقد يجد هذا التفسير تعزيزًا له في الأدبيات التربوية [٢٩، ص ص٤٣-٥٠] التي تنص على أن المرحلة الابتدائية وخصائص نموّ التلاميذ في هذه المرحلة تتطلبان من المدرس عناية خاصة.

جدول رقم ٥. الأوزان النسبية ومربعات «كاي» لتحديد أثر متغير المرحلة.

الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»	الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»
١	ابتدائي	٣,٧٢	٢,٨٦٠	٧	ابتدائي	٢,٠٥	٢,٢٣١
	إعدادي / ثانوي	٣,٨٢			إعدادي / ثانوي	٢,٢٥	
٢	ابتدائي	٣,٤٠	٣,٦٩٣	٨	ابتدائي	٣,٤٠	٣,٢١٣
	إعدادي / ثانوي	٣,٨٥			إعدادي / ثانوي	٣,٢٧	
٣	ابتدائي	٢,٣٦	٢,٥٣٤	٩	ابتدائي	٣,٦١	٥,٩٤١
	إعدادي / ثانوي	٢,٥٢			إعدادي / ثانوي	٣,٥٢	
٤	ابتدائي	٢,٩٨	٠,٨٤٨	١٠	ابتدائي	٣,٦٧	٤,٨١٧
	إعدادي / ثانوي	٣,٠٢			إعدادي / ثانوي	٣,٤٧	
٥	ابتدائي	٢,٨٧	١,٤٥٩	١١	ابتدائي	٣,٣٢	٥,٢٤٦
	إعدادي / ثانوي	٢,٩٥			إعدادي / ثانوي	٣,٣٥	
٦	ابتدائي	٢,٢٥	١,٦٦٢	١٢	ابتدائي	٢,٦٩	٤,١٢٨
	إعدادي / ثانوي	٢,١٠			إعدادي / ثانوي	٢,٩٧	

تابع جدول رقم ٥ .

الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»	الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»
١٣	ابتدائي	٢,٨٧	٢,٢٢١	٢٥	ابتدائي	٤,٠٧	٢,٩٤١
	إعدادي / ثانوي	٢,٧٥			إعدادي / ثانوي	٣,٧٧	
١٤	ابتدائي	٢,٩٢	٣,٣٧٤	٢٦	ابتدائي	٣,٣٨	٣,٤٨٩
	إعدادي / ثانوي	٢,٩٢			إعدادي / ثانوي	٣,٢٢	
١٥	ابتدائي	٣,٠٣	٢,٤٢١	٢٧	ابتدائي	٣,٤٧	٣,٧٣٨
	إعدادي / ثانوي	٣,٤٠			إعدادي / ثانوي	٣,٢٨	
١٦	ابتدائي	٤,٠١	٤,٩١٥	٢٨	ابتدائي	٢,٢٠	٤,٤٢٣
	إعدادي / ثانوي	٣,٧٧			إعدادي / ثانوي	٢,١٦	
١٧	ابتدائي	٣,٩٤	١٤,٠٣٧*	٢٩	ابتدائي	٣,٨٠	١١,١٥٦*
	إعدادي / ثانوي	٣,٢٠			إعدادي / ثانوي	٣,١١	
١٨	ابتدائي	٣,٧٨	٩,٩١١*	٣٠	ابتدائي	٣,٩٤	١,٧٢٩
	إعدادي / ثانوي	٣,٣٧			إعدادي / ثانوي	٣,٨٠	
١٩	ابتدائي	٣,٨١	٥,٧١٨	٣١	ابتدائي	٣,٦٩	٦,٧٣١
	إعدادي / ثانوي	٣,١٥			إعدادي / ثانوي	٣,٠٧	
٢٠	ابتدائي	٣,٢٣	٢,٠٣٤	٣٢	ابتدائي	٣,٨٣	٣,٨٢٥
	إعدادي / ثانوي	٤,٠٢			إعدادي / ثانوي	٣,٥٢	
٢١	ابتدائي	٤,٠٢	٤,٧١١	٣٣	ابتدائي	٢,٨٧	٢,٤٣٨
	إعدادي / ثانوي	٤,٣٠			إعدادي / ثانوي	٣,٤٥	
٢٢	ابتدائي	٤,٢٩	٤,٦٩٠	٣٤	ابتدائي	٣,٢٩	٣,٠٧٨
	إعدادي / ثانوي	٣,٨٠			إعدادي / ثانوي	٣,٤٥	
٢٣	ابتدائي	٣,٢٧	٢,١٩٢	٣٥	ابتدائي	٢,٨٩	٤,٣٠
	إعدادي / ثانوي	٣,٥٠			إعدادي / ثانوي	٣,٣٢	
٢٤	ابتدائي	٣,١٠	٤,٧٣٤	٣٦	ابتدائي	٣,٣٦	٦,٥٩١
	إعدادي / ثانوي	٣,٣٢			إعدادي / ثانوي	٣,٦٢	

تابع جدول رقم ٥ .

الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»	الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»
٣٧	ابتدائي	٣,٠١	٢,٢٦٦	٣٩	ابتدائي	٣,٣٨	١,١٢٨
	إعدادي/ ثانوي	٢,٧٢			إعدادي/ ثانوي	٣,٥٧	
٣٨	ابتدائي	٣,٦٩	٣,١٩٣	٤٠	ابتدائي	٣,٦١	٢,٢٠٣
	إعدادي / ثانوي	٢,٩٠			إعدادي/ ثانوي	٣,٤٧	

* دال عند مستوى ٠,٠٥

ملاحظـات ختاميـة

● أظهـرت النتـائـج أن المـدرس القطري المبتدىء يواجه كزملائه في أنحاء العالم مشكلات تعليمية وإدارية وشخصية ومشكلات تتعلق بالزملاء وأخرى بالتلاميذ وأولياء الأمور. وهذا يدل على أن من طبيعة مهنة التعليم نفسها أن تعرّض المدرس المبتدىء إلى مثل هذه المشكلات، بغض النظر عن البلد الذي ينتمي إليه المدرس.

● تتفـاوت هذه المشكلات في أهميتها. وبهذا الخصوص تتفق نتائج هذه الدراسة بدرجات متفاوتة مع نتائج الدراسات السابقة. ويؤخذ من ذلك أنه، بينما يتفق المدرس القطري المبتدىء مع زملائه في الأقطار الأخرى على إدراكه للمشكلات، إلا أن إدراكه لمدى أهميتها قد لا يكون متطابقًا مع إدراك زملائه في تلك الأقطار.

● أعطى المشاركون في هذه الدراسة أهمية كبيرة للمشكلات التعليمية ذات الصلة بالقاعدة المعرفية وبالمهارات اللازمة للتدريس. وقد يكون هذا مؤشرًا على ضعف كفاءة الإعداد المهني للمدرس.

● كما أظهرت النتائج مدى أهمية العلاقة مع الزملاء في نظر المشاركين في الدراسة. وهذا يلتقي مع الأدب التربوي الذي يعتبر الزملاء مصدرًا مهمًا من مصادر المساعدة المهنية.

● أظهرت النتائج أن المتغيرات المستقلة (الجنس، التخصص، المرحلة) أدت إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستجابات في بنود محدودة فقط، مما يعزز الاستنتاج بأن المشـاركـين يدركـون المشكلات بصفتهم مدرسين مبتدئين، بغض النظر عن الجنس أو

التخصص أو المرحلة. وهذا يدعم الاستنتاج السابق بأن من شأن الالتحاق بمهنة التدريس لأول مرة أن يعرض صاحبه لمثل هذه المشكلات. وربما يعزى هذا أيضًا إلى أن الظروف الموضوعية، أي ظروف العمل في المدارس، واحدة فهي جميعًا مدارس حكومية تخضع لنفس النظام والقواعد والإجراءات الوزارية. وربما يُعزَى ذلك أيضًا إلى تجانس العينة. والمجتمع الإحصائي نفسه محدود ومتجانس، ومعظم المدرسين، إن يكن كلهم، خريجو جامعة قطر.

التوصيات

١ - توصيات للممارسة

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يوصي الباحث بمايلي:

- اعتبار السنة الأولى من الخدمة امتدادًا لفترة الإعداد في الجامعة. ويتطلب ذلك وضع برنامج شامل متكامل للتعامل مع المدرسين المبتدئين. ويمكن في ضوء الأدبيات التربوية [٣٠] عرض ملامح لهذا البرنامج على النحو التالي:
- يرتبط البرنامج بالحاجات والمشكلات الحقيقية للمدرسين المبتدئين، التي أشارت إليها هذه الدراسة أو التي قد تشير إليها دراسات لاحقة، ويكون محوره التحليل العميق لهذه المشكلات بهدف وضع حلول لها ومساعدة المدرس المبتدىء على التكيف.
- إتاحة الفرصة للمدرس المبتدىء لإظهار قدراته وإثبات نفسه، وإشراكه في برنامج تطوير أدائه.
- وضع خطة واضحة لمتابعة تقدم المدرسين المبتدئين وتهيئة الفرص لمناقشة أدائهم.
- الواقعية فيما يطلب من المدرس المبتدىء، إذ لا يتوقع أن يكون إعداده في الجامعة قد غطّى جميع المتطلبات والمهارات اللازمة للعملية التعليمية.
- تهيئة جو مدرسي ملائم تشارك فيه الإدارة والزملاء، باعتبارهم مصدرًا من مصادر المساعدة المهنية للمدرس، للنهوض بالنمو المهني للمدرس المبتدىء.
- أن يشتمل الإعداد المهني في الجامعة على تعريف الطالب بالأمور الإدارية والأمور التي لا تتعلق مباشرة بالتعليم، وكذلك على مشكلات التعليم وواقعه الفعلي، وليس على المثاليات والأمور الأكاديمية فقط.

٢ ـ توصيـــات للبحث

● إجـراء دراسة طولية تستكشف وتصف وتوضح عملية الانتقال من الجامعة إلى المدرسة وتغير الاتجاهات عبر الزمن.

● إجراء دراسة مقارنة بين آراء المدرسين المبتدئين والمدرسين ذوي الخبرة.

● استطلاع آراء مديري المدارس والموجهين بشأن أداء المدرس المبتديء ومشكلاته.

● استخدام أدوات بحث أخرى مثل المقابلة والمشاهدة.

الملاحـــق

بسم الله الرحمن الرحيم

الزملاء/ الزميلات المدرسون المبتدئون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. . . وبعد.
فإن الباحث يقوم بدراسة تتعلق بالمشكلات التي يواجهها المدرسون الجدد في دولة قطر (ممن هم في سنتهم الأولى في التدريس).

أرجو من حضراتكم التكرم بإبداء وجهات نظركم حول هذه المشكلات، وذلك بوضع إشارة (V) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة، وإضافة أية تعليقات ترونها مناسبة. إن نجاح هذه الدراسة يعتمد، إلى حد كبير، على دقة إجاباتكم. هذا، ولا داعي لذكر الأسماء لأن المهم الإجابات التي ستستخدم لغايات البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

١٩٩٤/٣/١م

دكتـــور
عـــارف توفيـــق عطـــاري

معلومـــات شخصـــية :

* **الجنـــس :** ذكـــر ☐ أنثـــى ☐
* **الجنسيـــة :** قطـــري ☐ غير قطري ☐

* **المؤهل العلمي :** أقل من بكالوريوس ـــــ بكالوريوس ـــــ أعلى من بكالوريوس ـــــ
* **التخصـــص:** ....

* المرحلة : ابتدائي ☐ إعدادي ☐ ثانوي ☐

يرجى وضع إشارة (V) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة .

الرقم	المشكلـــة	مشكلة كبيرة جدًّا	كبيرة	نوعًا ما	بسيطة	ليست مشكلة
١	عدم معرفتي الكافية بالأمور الإدارية					
٢	تكليفي بعدد من الأعمال التي لا ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالتعليم					
٣	عدم توافر التسهيلات الإدارية التي أحتاج إليها					
٤	عدم تجاوب المدير معي إذا طبقت أساليب جديدة					
٥	عدم احترام المدير لاستقلاليتي ورأيي					
٦	وضعي في ظروف صعبة					
٧	ضعف العلاقات مع أولياء الأمور					
٨	ضعف علاقاتي مع الزملاء في المدرسة في التخصص نفسه من ناحية مهنية					
٩	ضعف علاقاتي مع الزملاء في المدرسة عمومًا					

تابع يرجى وضع إشارة (√) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة .

الرقم	المشكلـــة	مشكلة كبيرة جدًا	كبيرة	نوعًا ما	بسيطة	ليست مشكلة
١٠	ضعف علاقتي الشخصية بالزملاء في المدرسة عموما					
١١	صعوبة التوصل إلى أفكار جديدة في التعليم					
١٢	عدم مراعاة محتوى الدروس لمستوى التلاميذ					
١٣	صعوبة الانتهاء من المقرر في المدى الزمني					
١٤	ضعف ارتباط محتوى المقرر بالحياة					
١٥	صعوبة تحديد أهمية أجزاء المقرر					
١٦	إعداد الدروس اليومية					
١٧	إعداد الوسائل التعليمية اللازمة للشرح					
١٨	اختيار الأنشطة التعليمية اللازمة للدرس					
١٩	تصحيح كراسات التلاميذ ومتابعة واجباتهم					
٢٠	إعداد الاختبارات					
٢١	تطبيق الاختبارات					
٢٢	تصحيح الاختبارات ورصد الدرجات					
٢٣	عدم تمكني من المادة التي أُدرّسها					

تابع يرجى وضع إشارة (√) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة.

الرقم	المشكلــة	مشكلة كبيرة جدًّا	كبيرة	نوعًا ما	بسيطة	ليست مشكلة
٢٤	خوفي من إعطاء معلومات خاطئة أثناء الدروس					
٢٥	العلاقة مع التلاميذ					
٢٦	عدم استجابة التلاميذ لاستخدام أساليب تعليمية جديدة					
٢٧	صعوبة التكيف مع حاجات التلاميذ واهتماماتهم وإمكاناتهم					
٢٨	عدم إحساس التلاميذ بمدى أهمية التعليم					
٢٩	حفز التلاميذ لأداء الواجبات المدرسية					
٣٠	المحافظة على النظام في الصف					
٣١	مراعاة الفروق الفردية					
٣٢	تنويع النشاطات التعليمية العامة					
٣٣	عدم معرفتي الكافية بخلفية التلاميذ المنزلية					
٣٤	صعوبة تقدير مدى نجاحي كمدرس					
٣٥	اضطراري أحيانًا لاستخدام أساليب غير تربوية					
٣٦	مطالبة المدير/ الموجه المستمرة لي بتحسين الأداء					
٣٧	عدم توافر الوقت للنمو المهني					

تابع يرجى وضع إشارة (V) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة .

الرقم	المشكلـــة	مشكلة كبيرة جدًا	كبيرة	نوعًا ما	بسيطة	ليست مشكلة
٣٨	عدم توافر الوقت للقيام بالواجبات المنزلية والاجتماعية					
٣٩	بُعد مكان المدرسة					
٤٠	ضآلة الراتب مقارنًا بالمهن الأخرى					

المراجـــع

[١] Veenman, S. "Perceived Problems of Beginning Teachers." *Review of Educational Research*, 54, No.2 (1984), 143-78.

[٢] الغامدي، محمد عبدالله حجر وآخرون. *مشكلات المدرس في عامه الأول*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ١٩٨١م.

[٣] Beretz, M., and L. Hayon. "The Content and Context of Professional Dilemmas Encountered by Novice and Senior." *Educational Review*, 4, No.1 (1990), 31-40.

[٤] Gehrke, N. A. "Renewing Teacher Enthusiasm: A Professional Dilemma." *Theory into Practice*, 18, No.3 (1979), 188-93.

[٥] Diamond, C. T. "The Brightest and the Best: Factors Influencing the Retention or Withdrawal of Teachers." *Australian Journal of Education*, 33, No.3 (1989), 141-50.

[٦] Her Majesty's Inspectorate. "The New Teacher In School.: Matters for Discussion." Unpublished papers. London: Department of Education and Science, 1982.

[٧] Her Majesty's Inspectorate. "The New Teacher In School." Unpublished papers. London: Department of Education and Science, 1987.

[٨] Her Majesty's Inspectorate. "The Induction and Probation of New Teachers." Unpublished Papers. Department of Education and Science, 1992.

[٩] Vonk, J. "From Beginning to Experienced Teacher." *European Journal of Teacher Education*, 10, No.1 (1987), 95-110.

[١٠] Fuller, F. "Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization." *American Educational Research Journal*, 6, No. 2 (1969), 207-66.

[١١] Chapman, D. "Teacher Retention: A Further Examination." *Journal of Educational Research*, 79, No.5 (1986), 273-79.

[١٢] Moskowitz, G., and J. Hayman. "Interaction Patterns of First-Year, Typical, and Best Teachers in Inner-City Schools." *The Journal of Educational Research*, 67, No.5 (1974), 316-52.

[١٣] Jordel, K. O. "Problems of Beginning and More Experienced Teachers in Norway." *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3, (1985), 151-85.

[١٤] Taylor, J.K., and J. R. Dale. *A Survey of Teachers in Their First Year of Service*. Bristol: School of Education, University of Bristol, 1971.

[١٥] وزارة التربية والتعليم. *الكتاب السنوي*. الدوحة: الوزارة، ١٩٩٢م.

[١٦] Wiersma, W. *Research Methods in Education*. Boston: Allyn & Bacon, 1986.

[١٧] Hayon, L: "Perceived Difficulties of Beginning Teachers." *Research in Education*, 37 (1987), 25-40.

[١٨] Hayon, L., and M. Beretz. "The Transition From Teachers College to Classroom Life." *Instructional Review of Education*, 32 (1986), 414-30.

[١٩] Briscoe, F. "The Professional Concerns of First Year Secondary Teachers in Selected Michigan Schools." Unpublished Doctoral Dissertation. Michigan State University, East Lansing, MI, 1972.

[٢٠] Vonk, J. "Problems of Beginning Teachers." *European Journal of Teacher Education*, 6, No.2 (1983), 133-50.

[٢١] Weinstein, G. "Preservice Teachers, Expectations about the First Year of Teaching." *Teaching and Teacher Education*, 4, No.1 (1988), 36-55.

[٢٢] Esteve, J., and A Fracchia. "Inoculation Against Stress: A Technique for Beginning Teachers." *European Journal of Teacher Education*, 9, No.3 (1986), 261-69.

[٢٣] Kamp, K et al. "Two Decades of Teacher Attitudes." *Phi Delta Kappan*, 22, No.4 (1986), 559-65.

[٢٤] Zahorik, J. "Teachers , Collegial Interaction." *The Elementary School Journal*, (1987), 385-95.

[٢٥] Lorties, D.C. *School Teacher: A Sociology Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

[٢٦] Coates, T., and C. Thoresen. "Teacher Anxiety: A Review with Recommendations." *Review of Education Research*, 46, No.2 (1976), 71-79.

[٢٧] Cortis, G., and A. Jean. "Teaching Skills of Probationary Primary Teachers." *Australian Journal of Education*, 31, No.3 (1987), 124-55.

[٢٨] الأحمد، عبدالرحمن أحمد وآخرون. *الحياة المدرسية والعلاقة بين البيت والمدرسة في التعليم العام بدولة الكويت*. الكويت: جامعة الكويت، ١٩٨٥م.

[٢٩] رضوان، أبو الفتوح. *المدرس في المدرسة والمجتمع*. القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٨٣م.

[٣٠] Reynolds, M. *Knowledge Base for Beginning Teachers*. Oxford: Pergamon, 1989.

Problems of Beginning Teachers as Perceived by Neophyte Teachers in the Public Schools of Qatar

Aref Atari
Assistant Professor, Department of Education, International Islamic University, Petaling Jaya, Malaysia

Abstract. The main objective of this study was to shed some light on the problems encountered by novice teachers in the public schools of Qatar and to determine the statistical significance of independent variables (sex, major, and teaching cycle). A questionnaire consisting of 40 items/problems was employed. Problem statements were combined into a number of indexes. A sample made up of 95 neophytes representing 31.7% of the statistical population were requested to rate each item/problem on a five-response Likert-like-continuum. SPSS-X was used for statistical treatment. The results suggested that all the problems were encountered by the subjects with different levels of significance. Fifteen were considered as acute. The independent variables brought about statistically significant responses in a few items only. The study ended with conclusions and recommendations.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٨٥-٤١٧ (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز

عبدالله عبدالعزيز السهلاوي* و خالد رشيد النويصر**

** أستاذ مساعد، قسم الإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية، ، و** محاضر، قسم التربية وعلم النفس، كلية إعداد المعلمين، الدمام، المملكة العربية السعودية*

ملخص البحث. تعتبر عملية تقويم إنتاجية عضو هيئة التدريس والعوامل المؤثرة فيها أهم الوسائل التي تمكّن الجامعة من الحكم على مستوى أدائها وبالتالي مدى تحقّق أهدافها. وفي هذا الاتجاه أجريت هذه الدراسة لتقويم إنتاجية أعضاء هيئة التدريس وتحديد العوامل المؤثرة فيها في كليتي التربية في جامعة الملك فيصل بالأحساء وجامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة.

وقد تكونت عينة الدراسة من ١٠٣ أعضاء من هيئة التدريس في الكليتين، طُلب من أفرادها الإجابة عن استبانة صمّمها الباحثان استنادًا على أداة مصممة من قبل ثلاثة باحثين من الولايات المتحدة الأمريكية. وبعد تحليل البيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

١ - أن غالبية عينة الدراسة (٧٥٪) تضمن تعريفها للإنتاجية القيام بالبحث.

٢ - أن عينة الدراسة توقعت أن تكون إنتاجيتها المستقبلية أعلى من الإنتاجية الحالية.

٣ - أن الإنتاجية الحالية في جانب البحث العلمي كانت الأقل من بين الجوانب الثلاثة.

٤ - رأت عينة الدراسة أن العوامل التالية: الحضور أو المشاركة في المؤتمرات العلمية، والمشاركة في قرارات الكلية، ووسائل النشر والتأليف والخدمات المتعلقة بعملية البحث غير متوافرة بالقدر المطلوب، علمًا بأن هذه العوامل قد اعتبرت ذات تأثير في إنتاجية أعضاء هيئة التدريس.

المقدمة

إن أحد الجوانب المهمة التي يجب أن تنصرف إليها جهود أية أمة من الأمم الساعية إلى تحقيق آمالها في النهوض والتقدم هو النظام التعليمي وعلى الأخص التعليم الجامعي ومؤسساته.

فالجامعات تلعب دورًا حيويًا في تحقيق التنمية الشاملة في مجتمعها، ولا يمكن لنا أن نختلف مع من يقول: إن الجامعة هي عقل المجتمع. فطبيعة الجامعة ونوعية الأنشطة التي تدور داخلها ونوعية مخرجاتها هي عون المجتمع في بناء خططه واتخاذ قراراته لتحقيق ما يهدف إليه.

لذا فمن الضروري دراسة ذلك العقل (الجامعة) بصفة دورية بغية فهمه وتطويره وإزالة ما يعوقه عن أدائه لوظيفته، فالنفقات الاجتماعية والنفقات الاقتصادية التي يدفعها المجتمع من ثرواته للجامعات يتوقع أن يحصل على مردود لها. وهنا تزيد مسؤولية الجامعة والقائمين عليها في استخدام مواردها استخدامًا أمثل وبأكبر قدر من الكفاءة والفاعلية، وإلا فإن استمرار الإنفاق عليها سيُعد هدرًا غير مبرر خاصة في ظل الظروف الراهنة حيث لا مجال للهدر والتراخي. وحيث إن الإنتاجية تعد المقياس الأول الذي يستخدم لتحديد مستوى الإنجاز، رأينا أن التعرف على مدى إنتاجية أعضاء هيئة التدريس والعوامل المؤثرة فيها في بعض جامعات المملكة أمر جدير بالبحث.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الاختلاف بين المنظمات في نوعية نشاطها ومنتجاتها وعلى الرغم من الاختلاف بين المنظرين الإداريين في تحديدهم وتعريفهم للإنتاجية كمفهوم. على الرغم من هذا وذاك، إلا أن هناك اتفاقًا على أن إنتاجية المنظمة — أية منظمة — من أهم المعايير التي يحكم من خلالها على فعالية تلك المنظمة ونجاحها.

وللجامعة — كغيرها — من المنظمات مدخلات ومخرجات، ولاشك أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من أهم مدخلاتها إن لم يكونوا الأهم على الإطلاق. فبهم وبنشاطهم تتفاعل المدخلات فتتحقق المخرجات: الأهداف. ومع أن عضو هيئة التدريس عنصر فعال ومؤثر، إلا أنه عنصر يتأثر أيضًا بمتغيرات تزيد أو تقلل من فعاليته.

إن أية محاولة لتقويم دور الجامعة وتطويره لابد — في البدء — أن تتناول عضو هيئة التدريس باعتبار أن مستوى إنتاجيته يعد أحد أهم المعايير لقياس كفاءة الجامعة وفعاليتها. يرى الجلال [١، ص١٥٩] وهو أحد المهتمين بدراسة نظم التعليم بمنطقة الخليج، أن التعليم العالي يعاني ما يشبه الأزمة. وأن الثروات الطائلة التي تدفقت على المنطقة والسعي

المستمر لتلبية الطلب الاجتماعي المتزايد «لنشر» التعليم العالي قد أدّيا إلى إهمال الإنتاجية. والظروف الاقتصادية التي تمر بها المنطقة الآن تفرض — أكثر من أي وقت مضى — نوعًا من المراجعة وإخضاع الأنظمة التعليمية بعامة والجامعات بخاصة لعملية تقويم شاملة يكون من أهم عناصرها الكفاءة والإنتاجية والمحاسبة الإدارية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات البحثية التالية:

١ ـ ماذا تعني الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس في الكليتين؟ ومتى يعتبرون أنفسهم منتجين؟

٢ ـ كيف يقوّم أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز إنتاجيتهم الحالية والمتوقعة في ثلاثة جوانب من عمل الأستاذ الجامعي هي البحث العلمي، والتدريس، وخدمة المجتمع؟

٣ ـ ما العوامل التي تؤثر في الإنتاجية كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الكليتين؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الإنتاجية نفسها، فكل ما تسعى إليه أية منظمة هو زيادة إنتاجيتها وتحسينها إضافة إلى أنها تعدّ مؤشرًا على مدى كفاءة المنظمة وشرطًا لاستمرارها. كما أن هذه الدراسة تكتسب أهميتها من حداثة الموضوع وافتقار المكتبة العربية بصفة عامة والمكتبة في المملكة بصفة خاصة إلى هذا النوع من الدراسات، وأن مثل هذه الدراسة سيثري المكتبة بأدبيات ذات صلة بمفاهيم إدارية، مثل الإنتاجية والرضا الوظيفي، فعلى الرغم من أهمية دور عضو هيئة التدريس في عملية تقويم فعالية الجامعة وكفاءتها، إلا أن هناك قلة ملحوظة في الدراسات التي عنيت بعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية وإنتاجيته والعوامل المؤثرة فيها. ونستثني هنا الدراسة التي قام بها توق وزاهر [٢] بتكليف من مكتب التربية العربية لدول الخليج وكان عنوانها: الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي.

أخيرًا، فإن هذه الدراسة ستزود صانعي القرار في الجامعتين محل الدراسة ببيانات ومعلومات ذات فائدة عن مستوى إنتاجية أعضاء هيئة التدريس بهما والعوامل المؤثرة في هذه الإنتاجية سلبًا أو إيجابًا، مما يسهم في أية عملية تطوير للأداء أو لتحسين ظروف العمل وبيئته.

الفرضيات

في ضوء تساؤلات الدراسة صاغ الباحثان الفرضيات التالية:

أولًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعتين في:

ا) جانب البحث العلمي.

ب) جانب التدريس.

جـ) جانب الخدمات.

ثانيًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل في:

ا) جانب البحث العلمي.

ب) جانب التدريس.

جـ) جانب الخدمات.

ثالثًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز في:

ا) جانب البحث العلمي.

ب) جانب التدريس.

جـ) جانب الخدمات.

رابعًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين جامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز فيما يتعلق بآراء أعضاء هيئة التدريس حول إنتاجيتهم الحالية في:

ا) جانب البحث العلمي.

ب) جانب التدريس.

جـ) جانب الخدمات.

خامسًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين جامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز فيما يتعلق بآراء أعضاء هيئة التدريس حول إنتاجيتهم المتوقعة في:

ا) جانب البحث العلمي.

ب) جانب التدريس.

جـ) جانب الخدمات.

سادسًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نسبة أولئك الذين أجابوا بمتاح ونسبة أولئك الذين أجابوا بغير متاح في الجامعتين فيما يتعلق بالخمسة عشر عاملاً.

سابعًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نسبة أولئك الذين أجابوا بمتاح ونسبة أولئك الذين أجابوا بغير متاح في جامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالخمسة عشر عاملاً.

ثامنًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نسبة أولئك الذين أجابوا بمتاح ونسبة أولئك الذين أجابوا بغير متاح في جامعة الملك عبدالعزيز فيما يتعلق بالخمسة عشر عاملاً.

مصطلحات الدراسة

عضو هيئة التدريس: يقصد به الأساتذة والأساتذة المشاركون والأساتذة المساعدون في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز.

جانب البحث العلمي: أي القيام بالدراسات والتأليف والنشر.

جانب التدريس: أي إعطاء المحاضرات وبناء المناهج وتطويرها.

جانب الخدمات: أي تقديم خدمات للجامعة والمجتمع كالمشاركة في اللجان والندوات والمحاضرات العامة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

استعارت المؤسسات الأكاديمية (كالجامعات ومراكز البحث) مصطلح الإنتاجية من المؤسسات الصناعية لقياس فعاليتها وتقويمها. وهذه الاستعارة لم تلغ الفارق بين نوعية مخرجات الجامعة كمنظمة إنتاجية ومخرجات المصنع أو المشغل على الرغم من اختلاف مواصفات تلك المخرجات. ولهذا فقد فرق روبنز Robbins بين مصطلح الإنتاجية في المجال التجاري وبينه في المؤسسات غير الربحية (كالجامعات والمدارس)، ففي حين تقاس الإنتاجية في المؤسسات التجارية والصناعية بنسبة الأرباح نجده في النوع الآخر من

المؤسســات، أي غير الـربحية، يقـاس بإنتـاج طلاب حاصلين على درجـات عالية في امتحـانـات التحصيل المقننة. ثم يصل روبنز إلى تعريف عام للإنتاجية بقوله: «مقدرة المؤسسـة على تحويل مدخـلاتهـا إلى مخرجـات وبأقل تكلفة ممكنة» [٣، ص١٣١]. أما السلمي [٤، ص٢١]، فيعـرّف الإنتـاجية بأنها «العـلاقة بين كمية الموارد المستخدمة في العملية الإنتـاجية وبـين الناتج من تلك العملية.» فهو يرى أن هناك علاقة طردية بين الكفاءة الإنتاجية ونسبة الناتج إلى المستخدم من الموارد. ولعل السلمي ينحو الاتجاه نفسه الذي اتبعته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في تعريفها للإنتاجية «بأنها كمية الإنتاج (المخرجات) منسوبة إلى كل عنصر من عناصر الإنتاج» [٥، ص٧٩].

إلا أن هنـاك اتجاهًا فلسفيًا في دلالته لتعريف الإنتاجية أكثر مناسبة لموضوع هذا البحث وهـو الذي طرحته الوكالة الأوروبية عندما عرّفت الإنتاجية بأنها «قبل كل شيء موقف يقوم على البحث الدائم عن التطوير وبقناعة راسخة من أن أداء اليوم أفضل من الأمس، وأداء الغد أفضل من أداء اليوم. إذ أن جهودًا كبيرة يجب أن تبذل لتكييف الأنشطة الاقتصادية من أجل تأمين شروط أحسن لتطبيق النظريات والطرق الجديدة» [٥، ص٨].

ويتضح من التعاريف الواردة أنه من الصعوبة بمكان تحديد تعريف للإنتاجية يمكن الإجماع عليه فقد انعكست هذه الصعوبة على عملية قياس الإنتاجية التي تعتبر من أهم معايير الحكم على كفاءة المنظمة، فستيرز Steers توصل في دراسة له عن قياس فعالية المنظمة إلى أن الإنتاجية هي ثاني أكثر المعايير المستخدمة في قياس كفاءة المنظمة، إذ سبقها عامل التكيف والمرونة. [٦، ص٤٧٩].

هذا بالنسبة للمنظمات ذات الطابع الاقتصادي وفعاليتها، فماذا عن الجامعات؟

هنا تبرز خصوصية الجامعات واختلافها كمؤسسات إنتاجية تختلف أساليب ومعايير قياس إنتـاجيتهـا وإنتـاجية العـاملين فيها، نظرًا لاختلاف الأنشطة التي تدور بداخلها واختلاف أهدافها. ولو ألقينا نظرة سريعة على تاريخ الجامعة لوجدنا تطورًا في أهدافها. فجامعة الأمس كانت تهدف إلى حفظ التراث العلمي وجمعه ونشره؛ أما جامعة اليوم والغد، فلها أهداف أشمل من ذلك ويجمل حسن [٧، ص٥٠] أهداف الجامعة في ثلاثة أهداف رئيسة هي:

١ ـ إعداد وتخريج كفاءات بشرية متخصصة.

٢ ـ إعداد وتقديم البحوث والدراسات.

٣ ـ تنمية خدمة المجتمع.

وفي ورقة تقدمت بها إحدى الجامعات العربية لندوة «عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية،» التي عقدت بجامعة الملك سعود بالرياض في عام ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، تم تصنيف المهام إلى ثلاثة اتجاهات:

١ ـ نشر المعرفة: ويشمل التدريس والتدريب.

٢ ـ تنمية المعرفة: ويشمل البحث العلمي.

٣ ـ تطبيق المعرفة: ويشمل خدمة المجتمع [٨، ص١].

وإن كان من البديهي عدم مناقشة أهمية دور عضو هيئة التدريس في تحقيق تلك الأهداف الثلاثة لوضوحه، إلا أنه من الضروري تحديد ومناقشة العوامل المؤثرة في إنتاجيته سلبًا أو إيجابًا. ونرى أن هناك نوعين من العوامل المؤثرة في إنتاجية عضو هيئة التدريس:

١ ـ العوامل الذاتية.

٢ ـ العوامل الخارجية (المؤسسية).

وتشمل العوامل الذاتية كل ما له علاقة وارتباط مباشر بعضو هيئة التدريس كمرتبته العلمية، وسنوات الخبرة في العمل الأكاديمي، والعمر، والمفهوم الذاتي للإنتاجية، والتخصص، وصفة الارتباط بالجامعة التي يعمل بها (هل هو مؤقت — أم متعاقد — أم دائم؟).

أما النوع الثاني — ونعني به العوامل الخارجية — فيقصد بها العوامل ذات الارتباط بالجامعة وسياساتها وأنظمتها الإدارية وهي: فرص المشاركة في اتخاذ القرار، والحرية الأكاديمية، والعوائد المادية والمعنوية، والعبء التدريسي، وتوافر الإمكانات والخدمات كالمكتبة والقاعات والوسائل التعليمية.

الإنتاجية والرضا الوظيفي

يعرّف بدر الرضا الوظيفي بأنه «شعور الفرد بدرجة معينة من الإشباع لحاجاته النفسية والمادية من خلال ممارسته لوظيفة معينة» [٩، ص٦٣]. أما معجم التراث الأمريكي فقد عرّف الرضا الوظيفي بأنه «تحقيق أو إشباع رغبة أو حاجة أو ميل» [١٠، ص٩٤].

وقبل الحديث عن الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية لابد أولاً من تحديد العوامل المؤدية إلى الرضا الوظيفي، ويمكن حصرها في: سياسة المنظمة، وأسلوب الإشراف، ونوع العلاقة مع زملاء العمل، والأمن الوظيفي، والعائد المادي، وظروف العمل، وفرص النمو والارتقاء، وتأثير المهنة في حياة الفرد الخاصة، والإنجاز، وممارسة المسؤولية [١١، ص٧٤].

لاشك أن تعدد المتغيرات المرتبطة بالرضا الوظيفي يزيد من صعوبة تحديد علاقته بالإنتاجية، وهذا أعطى مشروعية للاعتقاد بتأثير كل منهما في الآخر، واعتبار أن أيا منهما مسبب للآخر، فهل الرضا يؤدي إلى زيادة الإنتاجية؟ أم هل زيادة الإنتاجية تقود إلى الرضا الوظيفي؟ إن نتائج دراسات هوثورن Hawthorne المشهورة ترى أن ارتفاع درجة الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع في الإنتاجية. إلا أننا، وفي المقابل، نجد دراسات أخرى ترى عكس ذلك، فبورتر ولولر Porter and Lawler توصلا في دراسة لهما إلى أن الرضا الوظيفي هو ناتج لارتفاع الإنتاجية وليس سببًا لها [١٢، ص٢٧١].

علاوة على ذلك، فإن هناك فريقًا ثالثًا من الدراسات تؤيد نتائجها القول بعدم وجود علاقة بين الإنتاجية والرضا الوظيفي. ففي دراسة مسحية قام بها فروم Vroom لثلاث وعشرين دراسة منفصلة من الدراسات التي بحثت في العلاقة بين الإنتاجية والرضا الوظيفي وارتفاع المعنوية، لم يتوصل إلى ما يشير بوجود علاقة موجبة مرتفعة بينهما إلا في خمس منها فقط [١٢، ص٢٧١].

إن الطبيعة البشرية واختلافها تجعل من الصعب — إن لم يكن من المستحيل — ضبط وتحديد المتغيرات المؤثرة في درجة الإشباع الوظيفي والروح المعنوية. إلا أنه من المؤكد أن الرضا الوظيفي أمر في غاية الأهمية للإداريين لعلاقته بسلوكيات مرءوسيهم. فالموظف الراضي لديه نسبة غياب أقل، وهو يميل بدرجة أقل إلى ترك وظيفته أو تغييرها؛ أما اللامبالاة والتخريب، فهما تعبيران يلجأ إليهما الموظف غير الراضي.

الإنتاجية والدوافع

يتفق علماء النفس والباحثون في السلوك، في أن الإنسان، عندما يسلك سلوكًا معينًا، إنما يستجيب لعوامل دفعته لذلك السلوك. وتلك العوامل هي ما يطلق عليها دوافع

السلوك. ولعل أبرز النظريات التي حاولت تقديم نموذج مقبول ومبسط لتفسير الدوافع وعلاقتها بالسلوك الإنساني هي نظرية إبراهام ماسلو Maslow .

ويرى ماسلو أن الإنسان يولد مزودًا بخمسة مستويات من الحاجات مرتبة ترتيبًا هرميًا: حاجات فسيولوجية كالطعام والماء، وحاجات الأمن، وحاجات الحب والتقبل، وحاجات الاحترام والإنجاز، وأخيرًا، حاجات تحقيق الذات. وعندما تتحقق مجموعة واحدة من الحاجات تحل محلها مجموعة أخرى جديدة وفقًا لذلك الترتيب الذي وضعه ماسلو[١٣، ص ص ٤٤٠-٤٤١].

وهناك نظرية أخرى لتفسير الدوافع وعلاقتها بالسلوك الوظيفي وضعها هيرزبرغ Herzberg ، الذي توصل من خلال دراسته إلى تحديد فئتين من العوامل سمّى الأول منهما: العوامل الدافعية، مثل: أهمية العمل الذي يقوم به الفرد، وشعوره بإتقانه، والإنجاز فيه، وشعوره بالمسؤولية، والتطور والنمو الشخصي والتقدم الوظيفي وغيرها. والثانية عوامل وقائية مثل: سياسة المؤسسة الإدارية، والنمط الإشرافي السائد، والعلاقات مع الزملاء والرؤساء، والمرتب، وظروف العمل، والأمن الوظيفي وغيرها.

ومن خصائص العوامل الدافعة أنها تحقق الحاجة للنمو عند الفرد وأنها ذات علاقة مباشرة بالعمل الذي يقوم به. أما العوامل الوقائية، فمن خصائصها أنها تحقق حاجة الفرد لتجنب كل ما يؤدي إلى عدم الرضا، وهي مرتبطة بالطريقة التي يعامل بها الفرد في عمله وهي أخيرًا خارجة عن العمل نفسه [٦].

ولعل نظرية فروم المسماة نظرية التوقع هي أحدث المحاولات الرامية إلى تفسير الدوافع وأكثرها انتشارًا وقبولاً. وترى هذه النظرية أن رغبة الفرد في الإنتاج في وقت ما تعتمد على الأهداف التي يسعى لتحقيقها في ذلك الوقت وعلى إدراكه للقيمة النسبية للأداء كوسيلة لتحقيق تلك الأهداف. أي أن الإنتاجية ليست هدفًا نهائيًا في حد ذاتها، بل هي وسيلة لتحقيق أهداف معينة. فإذا أدرك العاملون أن الإنتاجية المرتفعة تحقق أهدافهم، فستكون إنتاجيتهم مرتفعة والعكس صحيح، فلو أدركوا أن الإنتاجية المنخفضة وسيلة لتحقيق أهداف معينة فسيسعون إلى خفض إنتاجيتهم [٣، ص٣١٣].

ومن تعدد النظريات التي تفسر الدوافع يمكن القول بعدم وجود اتفاق على نوعية الدوافع المشكلة للسلوك الإنساني ولا على كيفية تشكيله. وينتج عن هذا صعوبة في تحديد

طريقة معينة يمكن بها دفع العاملين لزيادة إنتاجيتهم. فما يمكن أن يكون دافعًا لزيادة إنتاجية فرد معين قد يكون في الوقت نفسه دافعًا لقلة الإنتاج عند فرد آخر. ويؤيد هذا القول نتائج مراجعة قام بها هرزبرغ وزملاؤه لسبع وعشرين دراسة عن العلاقة بين الإنتاجية والاتجاه نحو العمل، ووجدوا أربع عشرة دراسة منها فقط تشير إلى علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو العمل والإنتاجية، أي أن الدراسات الثلاث عشرة الأخرى لم تقرر وجود علاقة بينهما [٦].

الإنتاجية وسياسة الجامعة الإدارية

إن مخرجات الجامعة تفرض أنماطًا من الأطر المنظمة للأنشطة ذات الطبيعة العلمية والتربوية بداخلها بشكل يضمن فعاليتها. وما يهمنا هنا هو السياسة الإدارية السائدة في الجامعة (الرسمية والشخصية) لدى المسؤولين عن اتخاذ القرار. إن أسلوب وإجراءات صنع القرار له أهمية وتأثير بالغان في فعالية المنظمة. ويرى كثير من أصحاب الاتجاه الإنساني في الإدارة أهمية مشاركة المرءوسين في صنع القرار لاسيما ذلك النوع من القرارات ذات المساس المباشر بشؤونهم. ويرون أن الموظفين الذين يعملون في منظمة يتيح نظامها فرصًا أكبر لهم للمشاركة في صنع القرار هم موظفون فعالون.

وهذا المذهب مبني في الأساس على الاعتقاد بأن إسهام الموظفين شخصيًا في تخطيط مهماتهم يجعل من تنفيذ تلك المهام — في ذاته — إشباعًا لبعض حاجاتهم النفسية من العمل [١٢، ص٢٣٠]. وكثيراً ما يتم استثمار هذا المعتقد عند الشروع في إجراء تغييرات في المنظمة، حيث يشعر الموظفون بنوع من المشاركة في إحداث تلك التغييرات مما يدفعهم للعمل بجد لرؤيتها وقد أصبحت واقعًا ملموسًا.

لقد قام كل من كوش Coch وفرنش French [١٢، ص٢٣٠] بدراسة تجريبية على أربع مجموعات، الأولى وهي المجموعة الضابطة فلم يسمح لها بالمشاركة ولم تناقش معها التغييرات، وإنما طلب منها التنفيذ فقط. أما المجموعة الثانية فقد سمح فيها للموظفين بترشيح عدد قليل من زملائهم لتمثيلهم للمشاركة في التخطيط للتغيير الجديد في المنظمة. وفي المجموعتين الثالثة والرابعة، فقد سمح لجميع أعضائها بمناقشة التغييرات الجديدة مع الإدارة والتخطيط لإجراءات تنفيذها وظروفه، وكانت النتائج حاسمة:

١ ـ في المجموعة الأولى التي لم يسمح فيها بالمشاركة إطلاقًا وجدت مقاومة شديدة للتغيير، تذمر الموظفين، وترك بعضهم للعمل.

٢ ـ في المجموعة الثانية لوحظ تحسن طفيف في الإنتاجية.

٣ ـ وجد في المجموعتين الثالثة والرابعة حيث المشاركة المطلقة مايلي: قبول التغيير وعدم مقاومته، وارتفاع في الإنتاجية، ولم يتم تسجيل أية حالة ترك للعمل.

وقطعًا فإن نتيجة هذه الدراسة تدعم الاتجاه القائل بأن المشاركة في صنع القرار تشبع الحاجة للإنجاز وتزيد من الرضا الوظيفي والإنتاجية.

وهذا تؤيده نتائج الدراسة التي قام بها معهد الأبحاث الاجتماعية في جامعة ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة العلاقة بين الإنتاجية والأسلوب القيادي في عدد من المؤسسات الصناعية. وخلصت هذه الدراسة إلى ملاحظة أن ستة أقسام من مجموعة سبعة كانت ذات إنتاجية مرتفعة لأنها كانت تخضع لإشراف قادة يعطون أهمية للموظفين لا للإنتاج. كما وجد أيضًا أن سبعة أقسام من مجموع عشرة ذات إنتاجية منخفضة لأن القيادة الإدارية فيها كانت تركز اهتمامها على الإنتاج لا على الموظفين [١٤، ص٦١٠].

الإنتاجية وزملاء العمل

هناك الكثير من الأدلة التي تدعم الفكرة القائلة بأن إنتاجية الفرد تتحدد بمعايير الجماعة التي يعمل معها. فعلى سبيل المثال، قام كل من زلزنيك وكريشينصن Zaleznick and Christiansen [١٥، ص١٤٢] باختبار مجموعة من الفرضيات التي يعنينا منها هنا الفرضية رقم ١٩ وهي:

ـ تختلف إنتاجية الفرد بناء على العائدات التي يحصل عليها من الإدارة وجماعة العمل:

١ ـ عندما يُكافأ الفرد من الإدارة وجماعة العمل، فإن إنتاجيته ستكون قريبة من معايير الجماعة.

٢ ـ عندما يُكافأ الفرد من الإدارة فقط، فإن إنتاجيته ستكون أكثر من معدل إنتاجية الجماعة.

٣ ـ عندما لا يُكافأ الفرد من الإدارة، وإنما من جماعة العمل فقط، فإن إنتاجيته ستكون قريبة أو أقل بقليل من معدلات الجماعة.

٤ ـ عندما لا يُكافأ الفرد من الإدارة ولا من جماعة العمل، فإنه سينتج بمعدل أقل من معايير الجماعة.

لقد اتفقت النتائج جزئيًا مع افتراضات الدراسة، إذ إن أولئك الأفراد الذين يتلقون مكافآت من زملائهم في العمل كانت إنتاجيتهم قريبة من إنتاجية بقية أفراد الجماعة، كما كانوا متوافقين مع معايير الجماعة، بغض النظر عن موقف الإدارة منهم. وخلافًا لما كان مفترضًا فإن الأفراد الذين يحصلون على مكافآت من الإدارة فقط، فإن إنتاجيتهم كانت أقل من المعدل. ومن اللافت للنظر أن هذه الدراسة قد توصلت إلى أن الأفراد الذين لا يحصلون على مكافأة لا من الإدارة ولا من زملائهم، كانت إنتاجيتهم أكثر من المعدل، مخالفة بذلك ما كان مفترضًا. وعلى أية حال، فإن هذه الدراسة تظهر لنا مدى التأثير الذي يحدثه زملاء العمل في إنتاجية الفرد حتى إن بعض الأفراد يسعى إلى تقييد إنتاجه سعيًا منه إلى المحافظة على انتمائه للجماعة. إن معايير جماعة العمل محدد مهم لسلوك الفرد ولاشك.

الإنتاجية والحرية الأكاديمية

مما لا خلاف عليه أن عضو هيئة التدريس الجامعي أحد أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وإنتاجيته وفعاليته يتأثران بعوامل عدة، كما أن خصوصية دور الجامعة في المجتمع تمنح أعضاء هيئة التدريس فيها تميزًا في مسؤولياتهم حيال مجتمعهم. فالتغيير والمعالجة العلمية لمشكلات المجتمع تتطلب منحهم قدرًا كبيرًا من الحرية الفكرية.

وهذا ما رمى إليه أحد المهتمين بالتنمية في منطقة الخليج العربي عندما حدد دور مؤسسات التعليم العالي في عملية التنمية الشاملة قائلاً: «إن الحرية الأكاديمية والمناخ الملائم للبحث والإبداع لا يصدران بقانون أو نظام ولكنهما محصلة قيم اجتماعية وسياسية وثقافية راسخة الجذور. ولا يمكن في ظل التقوقع وعدم الشعور بالأمان أن يكون هناك بحث علمي حقيقي وإن رصدت الملايين باسم البحث وشُيِّدت المباني الضخمة باسم البحث وتم شراء أحدث الأجهزة باسم البحث. . . لأن العلماء هم نتاج وثمرة الجو الفكري الحر، ومثل هذا الجو غير متوافر في واقع الحياة العربية الراهنة. فإذا نبغ عالم بين

ظهرانينا فإن ذلك يكون في العادة بالرغم من الظروف المحيطة وليس بفعلها» [١٦، ص٢٣٨].

والحرية الفكرية التي يتطلبها جو العمل الأكاديمي تعني عند بعض العلماء سهولة الحصول على المعلومات ومعالجتها وتبني مواقف مستقلة تجاهها، كل ذلك دون مساس بأمنهم على أنفسهم وممتلكاتهم. ويعرف بعضهم الآخر الحرية الأكاديمية بأنها «حرية الأستاذ الجامعي في تدريسه وفي بحثه وفي التعبير عن آرائه ونظرياته تعبيرًا حرًّا ودون أن يكون عرضة للاضطهاد بسبب الآراء التي يعلن عنها أو يقوم بتدريسها» [١٧، ص٣٦].

وفي دراسة عن الحرية الأكاديمية في إحدى جامعات الخليج (جامعة الكويت)، قام فيها الباحث بتحليل معلومات استقاها من استجابة ما يقرب من ١٦٠ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (ذكور وإناث)، وتوصل إلى أن الغالبية العظمى من أفراد العينة، على اختلاف تخصصاتهم وسنوات خبرة كل منهم في التعليم الجامعي، يوافقون على أهمية الحرية الأكاديمية للتعليم الجامعي كواحدة من الركائز الأساسية التي يُبنى عليها الصرح الجامعي لأنها تساعد على تحقيق أغراض بالغة الأهمية بالنسبة للفرد والمجتمع والجماعة على حد سواء [١٧، ص٥٠]. وفي جزء آخر من الوطن العربي أكد أحد كبار مسؤولي دولة عربية مغاربية على أهمية الحرية الأكاديمية وأثرها في إنتاجية عضو هيئة التدريس، مشبهًا الحرية للباحث والعالم وأستاذ الجامعة بالماء والأكسجين للشجرة أو النبتة [١٨، ص٢٣٩].

وفي هذا الاتجاه فرّق مرسي بين إنتاجية رجال الجامعة العرب في بلدانهم وبين إنتاجيتهم في الجامعات الأجنبية معتقدًا أن العرب عندما تهاجر أجسادهم وعقولهم إلى جامعات أجنبية يبتكرون ويصلون إلى مستوى جائزة نوبل وغيرها من الجوائز العالمية، كما أن الشخص نفسه في العالم العربي وفي العالم الثالث بصفة عامة يذبل كما تذبل الشجرة المحرومة من الأكسجين أو الماء، فإذا فر بحريته وكرامته وهاجر واستوعبته جامعات أجنبية انتعش وانكب على البحث بنشاط وتألق نجمه، وأصبح من المبدعين اللامعين الذين يشار إليهم بالبنان [١٨، ص٢٣٩].

مما تقدم نخلص إلى حتمية الاعتقاد بوجود علاقة موجبة بين الحرية الأكاديمية وإنتاجية عضو هيئة التدريس الجامعي من حيث الكم والكيف.

إجراءات البحث

أولاً: أداة البحث

لقد اعتمد الباحثان في جمع بيانات الدراسة على الأداة المسماة The Faculty Career Survey المصممة من قبل ثلاثة من الأساتذة من جامعة كليفلاند بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد قام الباحثان في شهر ديسمبر ١٩٨٩م، بمكاتبة أصحاب الأداة، طالبين منهم السماح باستخدام الأداة وإجراء التعديلات والتغييرات اللازمة لجعلها ملائمة لبيئة الدراسة. وقد حصل الباحثان على موافقة خطية تتضمن السماح باستخدام الأداة وإجراء التعديلات الضرورية. قام الباحثان بترجمة الأداة بمساعدة متخصصين من قسم اللغات الأجنبية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وأجريت بعض التعديلات على الأداة لتكون موافقة للبيئة الجامعية في المملكة. ثم عرضت الأداة في شكلها قبل النهائي على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك فيصل للتحقق من صدق الأداة في التعبير عن العوامل المؤثرة في الإنتاجية ووضوح هذه العوامل وقدرتها على الكشف عن آراء ومواقف أفراد العينة منها. وقد أجرى الباحثان تعديلات تم اقتراحها من قبل هؤلاء الأساتذة. بعد ذلك، وزعت الأداة على عينة صغيرة للوقوف على مدى وضوح الأداة وسهولة فهمها. وأجريت تعديلات طفيفة مستندة على ملاحظات وتساؤلات أفراد هذه العينة. أما فيما يتعلق بثبات الأداة فقد اكتفى الباحثان بإجراءات الثبات التي قام بها مصممو الأداة الأصلية، حيث إن التغييرات التي أدخلت عليها كانت طفيفة.

وتتكون الأداة في صورتها النهائية من أربعة أجزاء هي:

١ ـ الجزء الأول، ويهتم بالبيانات الديمغرافية كاسم الجامعة، والكلية، والجنسية، والمرتبة العلمية، والعمر، وسنوات الخبرة الأكاديمية.

٢ ـ الجزء الثاني، ويتكون من خمسة عشر عاملاً يحدد المستجيب ما إذا كان كل عامل منها متاحًا أو غير متاح له في بيئة عمله ونوع تأثير كل عامل في إنتاجية المستجيب (إيجابي، لا تأثير، سلبي).

٣ ـ الجزء الثالث، ويشمل ثلاثة جوانب رئيسة لعمل عضو هيئة التدريس هي جانب البحث العلمي، وجانب التدريس، وجانب الخدمات. ويطلب من المستجيب تقويم إنتاجيته الحالية والمتوقعة في كل جانب من هذا الجوانب الثلاثة، وذلك باختيار قيمة

من ١ـ٥، حيث ١= إنتاجية منخفضة تتدرج في الارتفاع إلى ٥، والتي تدل على إنتاجية مرتفعة، وفيما يتعلق بالإنتاجية المتوقعة فقد حددت بفترة ثلاث سنوات.

٤ ـ الجزء الرابع، ويتكون هذا الجزء من سؤال مفتوح حول تعريف معنى الإنتاجية ومتى يعتبر عضو هيئة التدريس نفسه منتجًا.

ثانيًا: عينة البحث

تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية مؤلفة من مائة وثلاثة أعضاء هيئة تدريس، منهم سبعة وخمسون يعملون في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالأحساء، وستة وأربعون يعملون في كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة. وتمثل هاتان الكليتان منطقتين جغرافيتين رئيستين في المملكة، هما المنطقة الشرقية والمنطقة الغربية. وقد كان في نية الباحثين أن تضم عينة الدراسة ثلاث كليات تمثل المناطق الرئيسة الثلاث في البلاد، إلا أن اعتذار كلية التربية بجامعة الملك سعود عن المشاركة في الدراسة اضطر الباحثين إلى قصر دراستهما على هاتين الكليتين فقط. ويبين جدول رقم ١ التوزيع الإحصائي لأفراد العينة.

جدول رقم ١. توزيع أفراد العينة حسب الجنسية والعمر وسنوات الخبرة.

المتغير	الجنسية: سعودي	الجنسية: غير سعودي	العدد	النسبة
الجامعة				
جامعة الملك فيصل	٣٣	٢٤	٥٧	٥٥,٣٪
جامعة الملك عبدالعزيز	٢٥	٢١	٤٦	٤٤,٧٪
المجموع	٥٨	٤٥		
النسبة	٥٦,٣٪	٤٣,٧٪		

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
العمر	٣٥ سنة فأقل	٢٢	٢١,٤٪
	٣٦ ـ ٤٠	٣٧	٣٥,٩٪
	٤١ ـ ٤٥	١٧	١٦,٥٪
	٤٦ ـ ٥٠	١٢	١١,٧٪
	أكثر من ٥٠	١٥	١٤,٦٪
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤٤	٤٢,٧٪
	من ٥ ـ ١٠	٢٥	٢٤,٣٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٤	٣٣٪

ثالثًا: جمع البيانات

قبل البدء في جمع البيانات، قام الباحثان بالحصول على الموافقة على تطبيق الدراسة على عينة الدراسة بكلية التربية. بعد ذلك قام الباحثان بتوزيع ٧٠ استمارة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، عاد منها ٥٧ استمارة تمثل ٨١٪ من مجموع الاستمارات الموزعة. كما أرسل الباحثان ٧٠ استمارة لكلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز أيضًا، رجع منها ٤٦ استمارة، وتشكل ٦٦٪ من مجموع الاستمارات المرسلة.

عرض نتائج البحث

أولاً: الفروق بين الإنتاجية الحالية والمتوقعة في كل جانب على حدة كما يراها أفراد العينة ككل ولكل جامعة على حدة.

١ ـ للعينة ككل

باستخدام اختبار ت للمجموعات المترابطة لاختبار الفرضية التي تنص على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط الإنتاجية الحالية ومتوسط الإنتاجية المتوقعة في جانب البحث العلمي، كما يراها جميع أفراد العينة، يظهر لنا من جدول رقم ٢ أن قيمة ت (٤,٨٨) كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ، مما يعني رفض الفرضية السابقة وعليه فإن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة في هذا الجانب.

كذلك يتضح لنا من الجدول نفسه أن هناك فرقًا له دلالة إحصائية بين تصور عينة الدراسة لمستوى إنتاجيتهم الحالية ومستوى إنتاجيتهم المتوقعة في جانب التدريس، حيث بلغت قيمة ت ٢,٥١ وهي قيمة كافية لرفض الفرضية الصفرية. وبالنظر إلى الجدول نفسه يظهر لنا أن متوسط الإنتاجية الحالية في جانب الخدمات كان ٣,١١ ؛ أما متوسط الإنتاجية المتوقعة في هذا الجانب فإنه ٣,٥٥ ، وبإجراء اختبار ت للمجموعات المترابطة حصلنا على قيمة ت ٢,٦٢ ، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ .

٢ ـ جامعة الملك فيصل

يوضح لنا جدول رقم ٢ نتائج اختبارات ت لدلالة الفروق بين المتوسطات المترابطة.

ففي جانب البحث العلمي كانت قيمة اختبار ت تساوي ٤,٣٦ ، مما يعني أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين تصور أفراد العينة من جامعة الملك فيصل لمستوى إنتاجيتهم الحالية ومستوى إنتاجيتهم المتوقعة في هذا الجانب. إذ إن الإنتاجية المتوقعة كانت أعلى من الإنتاجية الحالية.

أما في جانب التدريس والخدمات، ينظر من جدول رقم ٢ أن قيمتي اختبار ت هما ١,٣٨ ، ١,٨٥ على التوالي، وهما قيمتان غير كافيتين لرفض الفرضية الصفرية. مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإنتاجية الحالية ومستوى الإنتاجية المتوقعة في هذين الجانبين.

جدول رقم٢. نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات تقديرات الإنتاجية الحالية والمتوقعة.

الفئة	الجانب	الوضع الحالي		الوضع المتوقع		
		سَ	ع	سَ	ع	ت
الجامعتان معًا	البحث	٢,٩٠	١,٢٨	٣,٦٩	١,٠٣	٤,٨٨*
(ن = ١٠٣)	التدريس	٤,٠٤	,٩٧	٤,٣٥	,٧٩	٢,٥١*
	الخدمة	٣,١١	١,٢٧	٣,٥٥	١,١٠	٢,٦٢*
جامعة الملك فيصل	البحث	٢,٦٤	١,١٢	٣,٥٢	١,٠١	٤,٣٦*
(ن = ٥٧)	التدريس	٤,٠٠	,٩٤	٤,٢٢	,٨٠	١,٣٨
	الخدمة	٢,٩٢	١,١٩	٣,٣٣	١,١٢	١,٨٥
جامعة الملك عبدالعزيز	البحث	٣,٢١	١,٤١	٣,٩١	١,٠٢	٢,٦٩*
(ن = ٤٦)	التدريس	٤,١٠	١,٠١	٤,٥٢	,٧٥	٢,٢١*
	الخدمة	٣,٣٤	١,٣٣	٣,٨٢	١,٠٣	١,٩١

* ذات دلالة إحصائية على مستوى < ٠,٠٥ .

سَ: المتوسط الحسابي.

ع: الانحراف المعياري.

ن: حجم العينة.

٣ ـ جامعة الملك عبدالعزيز

يظهر لنا من جدول رقم ٢ نتائج اختبار ت للمجموعات المترابطة لثلاث فرضيات حول الفرق بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز في الجوانب الثلاثة — ففي جانب البحث العلمي، كانت نتيجة لاختبار دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة ت ٢,٦٩ ، مما يعني أن أفراد العينة يتوقعون أن تكون إنتاجيتهم المتوقعة، أعلى مما هي عليه الآن.

أما من حيث جانب التدريس، فكانت قيمة اختبار ت تساوي ٢,٢١ وهي ذات دلالة إحصائية. وهذا يعني وجود فروق حقيقية بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة في صالح الأخيرة.

وعلى خلاف هذا، لم تكن قيمة اختبار ت ١,٩١ في جانب الخدمات ذات دلالة إحصائية، مما يعزو الفروق الملاحظة بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة إلى الصدفة.

ثانيًا: الفروق في الإنتاجية بين الجامعتين في الجوانب الثلاثة

باستعراض جدول رقم ٣، نجد أن قيمة اختبار ت للمجموعات المستقلة للفرق بين الجامعتين في الإنتاجية الحالية في جانب البحث العلمي كانت ذات دلالة إحصائية، مما يعني وجود فرق جوهري بين الجامعتين في الإنتاجية الحالية في هذا الجانب. حيث إن متوسط الإنتاجية الحالية في جامعة الملك عبدالعزيز أكبر منه في جامعة الملك فيصل.

كما يبين الجدول نفسه نتائج اختبار ت للمجموعات المستقلة في الجانبين الآخرين، جانب التدريس وجانب الخدمات. ويلاحظ أن النتائج تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعتين فيما يتعلق بالإنتاجية الحالية في هذين الجانبين.

بالنظر إلى جدول رقم ٣، تظهر لنا نتائج اختبارات ت للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين الجامعتين في الإنتاجية المتوقعة في كل جانب من الجوانب الثلاثة. ففي جانبي البحث العلمي والتدريس، كانت نتيجة اختبار ت غير دالة إحصائيًا، مما يعني عدم وجود فرق حقيقي بين الجامعتين في الإنتاجية المتوقعة. أما في الجانب الثالث، أي جانب الخدمات، فإن نتيجة اختبار ت كانت ذات دلالة إحصائيًا، وهذا يدل على وجود فرق له دلالة إحصائية بين الجامعتين في الإنتاجية المتوقعة في هذا الجانب. حيث كان متوسط

الإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس من جامعة الملك عبدالعزيز أعلى من متوسط الإنتاجية المتوقعة لزملائهم من جامعة الملك فيصل.

جدول رقم٣. نتائج اختبارات «ت» للفروق بين التقديرات في الجامعتين لكل من الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة.

نوع الإنتاجية	جامعة الملك فيصل (ن = ٥٧)			جامعة الملك عبدالعزيز (ن = ٤٦)		
	الجانب	سَ	ع	سَ	ع	ت
الحالية	البحث	٢,٦٤	١,١٢	٣,٢١	١,٤١	*٢,٢١
	التدريس	٤,٠٠	٠,٩٤	٤,١٠	١,٠١	٠,٥٥
	الخدمة	٢,٩٢	١,١٩	٣,٣٤	١,٣٣	١,٦٥
	الجانب	سَ	ع	سَ	ع	ت
المتوقعة	البحث	٣,٥٢	١,٠١	٣,٩١	١,٠٢	١,٩٠
	التدريس	٤,٢٢	٠,٨٠	٤,٥٢	٠,٧٥	٠,٥٥
	الخدمة	٣,٣٣	١,١٢	٣,٨٢	١,٠٣	*٢,٣٠

* ذات دلالة إحصائية على مستوى < ٠,٠٥ .
سَ: المتوسط الحسابي.
ع: الانحراف المعياري.
ن: حجم العينة.

بالنظر إلى جدول رقم ٤، الذي يوضح ترتيب العوامل المؤثرة في الإنتاجية كما يراها جميع أفراد العينة، نرى أن جميع العوامل قد حصلت على نسب عالية جدًّا من حيث كونها تؤثر في الإنتاجية. حتى العامل الأخير في الترتيب، نجد أنه حصل على ٥٥٪ من مجموع أفراد العينة، أيضًا يبين لنا الجدول أن العامل الذي احتل المرتبة الأولى من حيث التأثير هو عامل وسائل النشر والتأليف، إذ رأى ٩٤ فردًا من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم ١٠٣، وهو ما يشكل ٩١٪ من مجموع أفراد العينة، أن هذا العامل يؤثر في إنتاجيتهم. وجاء في المرتبتين الثانية والثالثة وبالنسبة نفسها عاملا الخدمات المتعلقة بعملية البحث والحرية الأكاديمية، حيث حصل كل منهما على ٨٨٪ من مجموع أفراد العينة. أما العوامل التي

ثالثًا: العوامل من حيث تأثيرها في الإنتاجية

جدول رقم٤. ترتيب العوامل من حيث تأثيرها في الإنتاجية كما رأتها عينة الدراسة في كل جامعة على حدة وفي الجامعتين معًا.

م	العوامل	جامعة الملك فيصل			جامعة الملك عبدالعزيز			الجامعتان معًا		
		العدد	النسبة	الرتبة	العدد	النسبة	الرتبة	العدد	النسبة	الرتبة
١	وسائل النشر والتأليف	٥٠	٨٨٪	٢	٤٤	٩٦٪	١	٩٤	٩١٪	١
٢	الخدمات المتعلقة بعملية البحث	٥٢	٩١٪	١	٣٩	٨٥٪	٧	٩١	٨٨٪	٢
٣	الحرية الأكاديمية	٥٠	٨٨٪	٢	٤١	٨٩٪	٤	٩١	٨٨٪	٢
٤	الخدمات المتعلقة بعملية التدريس	٤٥	٧٩٪	٩	٤٢	٩١٪	٢	٨٧	٨٤٪	٤
٥	فرص الترقي والنمو الوظيفي	٤٧	٨٢٪	٧	٣٩	٨٥٪	٧	٨٦	٨٣٪	٥
٦	الموضوعية في تعامل الرؤساء	٤٤	٧٧٪	١١	٤١	٨٩٪	٤	٨٥	٨٢,٥٪	٦
٧	عبء التدريس المناسب	٤٧	٨٢٪	٧	٣٨	٨٣٪	٩	٨٥	٨٢,٥٪	٦
٨	دعم الإدارة للابتكار والتجديد	٤٨	٨٤٪	٥	٣٥	٧٦٪	١٠	٨٣	٨٠,٥٪	٨
٩	عدد الطلاب المناسب في قاعة الدرس	٤٢	٧٤٪	١٣	٤١	٨٩٪	٤	٨٣	٨٠,٥٪	٩
١٠	المشاركة في قرارات القسم	٤٠	٧٠٪	١٤	٤٢	٩١٪	٢	٨٢	٨٠٪	١٠
١١	الحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية	٤٨	٨٤٪	٥	٣٤	٧٤٪	١١	٨٢	٨٠٪	١٠
١٢	المكتب المناسب	٥٠	٨٨٪	٢	٣١	٦٧٪	١٤	٨١	٧٩٪	١٢
١٣	المسكن المناسب	٤٥	٧٩٪	٩	٣٣	٧٢٪	١٣	٧٨	٧٦٪	١٣
١٤	المرتب والعوائد المالية المناسبة	٤٤	٧٧٪	١١	٣٤	٧٤٪	١١	٧٨	٧٦٪	١٣
١٥	المشاركة في قرارات الكلية	٣٢	٥٦٪	١٥	٢٤	٥٢٪	١٥	٥٦	٥٥٪	١٥

حصلت على أدنى ثلاث نسب، فهي على التوالي عامل المسكن المناسب، وعامل المرتب والعوائد المالية المناسبة، وأخيرًا عامل المشاركة في قرارات الكلية، وكانت نسب هذه العوامل كالتالي: ٧٦٪، ٧٦٪، ٥٥٪.

كما يوضح لنا جدول رقم ٤ تقويم أفراد العينة من كلية التربية بجامعة الملك فيصل لخمسة عشر عاملاً من حيث التأثير وعدم التأثير في إنتاجيتهم. وقد رأى ٩١٪ من أفراد العينة من جامعة الملك فيصل أن عامل الخدمات المتعلقة بعملية البحث يؤثر في إنتاجيتهم.

وجاءت ثلاثة عوامل في المرتبة الثانية بالنسبة نفسها، ٨٨٪، وهي عامل وسائل النشر والتأليف وعامل الحرية الأكاديمية وعامل المكتب المناسب.

هذا وقد جاءت العوامل الثلاثة الآتية — عدد الطلاب المناسب في قاعة الدرس، والمشاركة في قرارات القسم والمشاركة في قرارات الكلية — في المراتب الثلاث الأخيرة، حيث حصلت هذه العوامل على أدنى ثلاث نسب، وهي على التوالي ٧٤٪، ٧٠٪، ٥٦٪.

ويظهر من جدول رقم ٤ تقويم أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز لمجموعة من العوامل من حيث كونها مؤثرة أو غير مؤثرة في إنتاجيتهم. وباستعراض الجدول، نجد أن العوامل الثلاثة الأولى التي حصلت على أعلى نسب من حيث إنها مؤثرة في الإنتاجية كانت عامل وسائل النشر والتأليف، وعامل المشاركة في قرارات القسم، وعامل الخدمات المتعلقة بعملية التدريس. وقد حصلت على النسب التالية: ٩٦٪، ٩١٪، ٩١٪ على التوالي.

وقد رأى المشاركون في الدراسة من جامعة الملك عبدالعزيز أن عوامل المسكن المناسب، والمكتب المناسب، والمشاركة في قرارات الكلية هي الأقل تأثيرًا في إنتاجيتهم من بين العوامل الخمسة عشر، حيث حصلت هذه العوامل على النسب التالية: ٧٢٪، ٦٧٪، ٥٢٪.

وقد تم حساب معامل الارتباط الرتبي للكشف عن التوافق في تأثير العوامل بين الجامعتين، وكانت نتيجة الاختبار ٠,٠٦ مما يعني وجود علاقة منخفضة جدًا بين الجامعتين فيما يتعلق بتأثير العوامل الخمسة عشر في الإنتاجية.

رابعًا: تقويم العوامل من حيث كونها متاحة أو غير متاحة

يظهر جدول رقم ٥ خمسة عشر عاملاً مرتبة وفقًا لكونها متاحة في بيئة عمل أفراد العينة وبالتمعين في هذا الجدول يتضح لنا أن العوامل الثلاثة الأكثر إتاحة كما يراها جميع أفراد العينة هي على التوالي: المشاركة في قرارات القسم، والخدمات المتعلقة بعملية التدريس، والمسكن المناسب، حيث حصلت هذه العوامل على أكبر ثلاث نسب: ٨٩٪، ٨٠٪، ٧٨٪.

كذلك يتضح من الجدول أن العوامل الأقل إتاحة كما يراها جميع أفراد العينة هي: دعم الإدارة للابتكار والتجديد والحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية، وأخيرًا

جدول رقم ٥. ترتيب العوامل وفقًا لكونها متاحة كما رأتها عينة الدراسة في كل جامعة على حدة وفي الجامعتين معًا.

م	العوامل	جامعة الملك فيصل			جامعة الملك عبدالعزيز			الجامعتان معًا		
		العدد	النسبة	الرتبة	العدد	النسبة	الرتبة	العدد	النسبة	الرتبة
١	المشاركة في قرارات القسم	٤٧	٪٨٢	١	٤٥	٪٩٨	١	٩٢	٪٨٩	١
٢	المسكن المناسب	٤٥	٪٧٩	٢	٣٥	٪٧٦	٥	٨٠	٪٧٨	٣
٣	الخدمات المتعلقة بعملية التدريس	٤١	٪٧٢	٣	٤١	٪٨٩	٢	٨٢	٪٨٠	٢
٤	عبء التدريس المناسب	٣٧	٪٦٥	٤	٣٠	٪٦٥	١٠	٦٧	٪٦٥	٤
٥	الموضوعية في تعامل الرؤساء	٣٤	٪٦٠	٥	٣٢	٪٧٠	٧	٦٦	٪٦٤	٥
٦	المرتب والعوائد المادية المناسبة	٣٠	٪٥٣	٦	٣٥	٪٧٦	٥	٦٥	٪٦٣	٧
٧	الحرية الأكاديمية	٣٠	٪٥٣	٦	٣٦	٪٧٨	٣	٦٦	٪٦٤	٥
٨	فرص الترقي والنمو الوظيفي	٢٨	٪٤٩	٨	٣٦	٪٧٨	٣	٦٤	٪٦٢	٨
٩	عدد الطلاب المناسب في قاعدة الدرس	٢٧	٪٤٧	٩	٢٥	٪٥٤	١١	٥٢	٪٥٠	١٠
١٠	المكتب المناسب	٢٤	٪٤٢	١٠	٣٢	٪٧٠	٧	٥٦	٪٥٤	٩
١١	الخدمات المتعلقة بعملية البحث	٢٤	٪٤٢	١٠	٢٤	٪٥٢	١٢	٤٨	٪٤٧	١١
١٢	دعم الإدارة للابتكار والتجديد	١٨	٪٣٢	١٢	٢١	٪٤٦	١٤	٣٩	٪٣٨	١٣
١٣	وسائل النشر والتأليف	١٦	٪٢٨	١٣	٣١	٪٦٧	٩	٤٧	٪٤٦	١٢
١٤	المشاركة في قرارات الكلية	١٢	٪٢١	١٤	١٨	٪٣٩	١٥	٣٠	٪٢٩	١٥
١٥	الحضور والمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية	٩	٪١٦	١٥	٢٢	٪٤٨	١٣	٣١	٪٣٠	١٤

المشاركة في قرارات الكلية، وقد حصلت على النسب التالية: ٣٨٪، ٣٠٪، ٢٩٪ على التوالي.

كما يتضح من جدول رقم ٥ العوامل المؤثرة في الإنتاجية مرتبة وفقًا لعدد ونسبة الأفراد الذين أجابوا بأن هذه العوامل متاحة لهم. وبالنظر إلى الجدول، نجد أن ٨٢٪ من أعضاء هيئة التدريس من جامعة الملك فيصل يرون أن المشاركة في قرارات القسم متاحة لهم، وقد جاء هذا العامل في المرتبة الأولى بهذه النسبة، يليه عامل المسكن المناسب الذي حصل على

ثاني أعلى نسبة بلغت ٧٩٪. أما العامل الذي احتل المرتبة الثالثة فكان عامل الخدمات المتعلقة بعملية التدريس وحصل على ٧٢٪ من مجموع أفراد العينة.

أما العوامل التي حصلت على أدنى نسبة من حيث كونها متاحة، فقد كانت على التوالي: عامل وسائل النشر والتأليف بنسبة ٢٨٪، يليه عامل المشاركة في قرارات الكلية ٢١٪، وأخيرًا عامل الحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية ونسبته ١٦٪.

كذلك يبين لنا جدول رقم ٥ ترتيب العوامل من حيث كونها متاحة أو غير متاحة كما يراها أفراد العينة من جامعة الملك عبدالعزيز. وبالتدقيق في الجدول يظهر لنا أن من بين العوامل الخمسة عشر حصل عامل المشاركة في قرارات القسم على أعلى نسبة حيث رأى ٩٨٪ من مجموع أفراد العينة من جامعة الملك عبدالعزيز، أن هذا العامل متاح لهم في بيئة عملهم. وقد جاء عامل الخدمات المتعلقة بعملية التدريس في المرتبة الثانية بنسبة ٨٩٪. وفي المرتبة الثالثة جاء عامل فرص الترقي والنمو الوظيفي، وعامل الحرية الأكاديمية بالنسبة نفسها، حيث رأى ٧٨٪ من المشاركين في الدراسة من جامعة الملك عبدالعزيز أن هذين العاملين متاحان لهم.

أما من حيث العوامل التي حصلت على أدنى ثلاث نسب من حيث إتاحتها، فقد كانت عامل الحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية الذي حصل على ٤٨٪. وبنسبة ٤٦٪ جاء عامل دعم الإدارة للابتكار والتجديد. وأخيرًا جاء عامل المشاركة في قرارات الكلية في المرتبة الأخيرة بنسبة قدرها ٣٩٪.

وقد تم حساب معامل الارتباط الرتبي للكشف عن التوافق في مدى الإتاحة للعوامل في الجامعتين. وكانت نتيجة الاختبار ٧٧, ٠، ما يعني وجود علاقة مرتفعة بين الجامعتين فيما يتعلق بإتاحة العوامل الخمسة عشر.

يظهر لنا جدول رقم ٦ نتائج اختبار مربع كاي للخمسة عشر عاملاً، كل على حدة، لجميع أفـراد العينة، ولكل جامعة على حدة، يتضح أن هناك فرقًا له دلالة إحصائية في العوامل ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤ بين آراء أولئك الذين يرون أن هذه العوامل متاحة في بيئة عملهم وأولئك الذين يرون أن هذه العوامل غير متاحة. أما فيما يتعلق بالعوامل ٧، ٩، ١١، ١٥، فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

جدول رقم ٦ . نتائج فحص فروق النسب باستخدام اختبار عينة الدراسة حول إتاحة أو عدم إتاحة الخمسة عشر عاملاً.

م	العوامل	العينة ككل (ن = ١٠٣)			جامعة الملك فيصل (ن = ٥٧)			جامعة الملك عبدالعزيز (ن = ٤٦)		
		متاح	غير متاح	$كا^2$	متاح	غير متاح	$كا^2$	متاح	غير متاح	$كا^2$
١	المشاركة في قرارات الكلية	٣٠	٧٣	١٧,٩*	١٢	٤٥	١٩,١٠*	١٨	٢٨	٢,١٧
٢	المشاركة في قرارات القسم	٩٢	١١	٦٣,٧*	٤٧	١٠	٢٤,٠١*	٤٥	١	٤٢,٠٨*
٣	فرص الترقي والنمو الوظيفي	٦٤	٣٩	٦,٠٦*	٢٨	٢٩	٠,٠١	٣٦	١٠	١٤,٦٩*
٤	دعم الإدارة للابتكار والتجديد	٣٩	٦٤	٦,٠٦*	١٨	٣٩	٧,٣٧*	٢١	٢٥	٠,٣٤
٥	الحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية	٣١	٧٢	١٦,٣*	٩	٤٨	٢٦,٦*	٢٢	٢٤	٠,٠٨
٦	الحرية الأكاديمية	٦٦	٣٧	٨,١٦*	٣٠	٢٧	٠,١٥	٣٦	١٠	١٤,٦٩*
٧	الخدمات المتعلقة بعملية البحث	٤٨	٥٥	٠,٤٧	٢٤	٣٣	١,٤٢	٢٤	٢٢	٠,٠٨
٨	الخدمات المتعلقة بعملية التدريس	٨٢	٢١	٣٦,١*	٤١	١٦	١٠,٩*	٤١	٥	٢٨,١٧*
٩	وسائل النشر والتأليف	٤٧	٥٦	٠,٧٨	١٦	٤١	١٠,٩٦*	٣١	١٥	٥,٥٦*
١٠	الموضوعية في تعامل الرؤساء	٦٦	٣٧	٨,١٦*	٣٤	٢٣	٢,١٢	٣٢	١٤	٧,٠٤*
١١	المكتب المناسب	٥٦	٤٧	٠,٧٨	٢٤	٣٣	١,٤٢	٣٢	١٤	٧,٠٤*
١٢	المسكن المناسب	٨٠	٢٣	٣١,٥*	٤٥	١٢	١٩,١٠*	٣٥	١١	١٢,٥٢*
١٣	عبء التدريس المناسب	٦٧	٣٦	٩,٣٣*	٣٧	٢٠	٥,٠٧*	٣٠	١٦	٤,٢٦*
١٤	المرتب والعوائد المالية المناسبة	٦٥	٣٨	٧,٠٧*	٣٢	٢٧	٠,١٥	٣٥	١١	١٢,٥٢*
١٥	عدد الطلاب المناسب في قاعة الدرس	٥٢	٥١	٠,٠٠٩	٢٧	٣٠	٠,١٥	٢٥	٢١	٠,٦٩

* فروق النسب الدالة إحصائيًا على مستوى < ٠,٠٥ .

بالنظر إلى جدول رقم ٦ ، يتبين لنا أن اختبار مربع كاي لدلالة الفروق قد أجري لخمسة عشر عاملاً لمعرفة الفرق في آراء الدراسة من جامعة الملك فيصل بين إتاحة هذه العوامل وعدم إتاحتها . ويتضح من نتائج هذه الاختبارات أن الفروق كانت ذات دلالة إحصائية للعوامل ١ ، ٢ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٢ ، ١٣ ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للعوامل ٣ ، ٦ ، ٧ ، ١٠ ، ١١ ، ١٤ ، ١٥ .

كذلك من استعراض نتائج اختبار مربع كاي في جدول رقم ٦ يتضح لنا أن الفروق كانت ذات دلالة إحصائية للعوامل ٢، ٣، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ولم تكن لها دلالة إحصائية للعوامل ١، ٤، ٥، ٧، ١٥.

خامسًا: تحديد مفهوم الإنتاجية

لقد خصص الجزء الرابع من الأداة لتحديد مفهوم الإنتاجية كما يراه المشاركون في الدراسة. حيث طلب منهم في سؤال مفتوح أن يحددوا معنى الإنتاجية من منظور مهنتهم كأعضاء هيئة تدريس. وبعد القيام بتحليل المحتوى للإجابة ظهرت النتائج التالية:

إن ٧٥٪ من المشاركين في الدراسة تضمن تعريفهم للإنتاجية القيام بالبحوث. أما القيام بالتدريس، فقد ورد ضمن تعريف الإنتاجية لدى ٧١٪ من المشاركين. ورأى ٤٣٪ من المشاركين في الدراسة أن الإنتاجية تعني لهم القيام بخدمة المجتمع بجانب أشياء أخرى.

إضافة إلى هذه الجوانب، فقد تضمنت تعريفات عينة الدراسة للإنتاجية جوانب أخرى، كتحقيق أهداف المنظمة وتحقيق الرضا والإشباع والسعادة. في حين عرف آخرون الإنتاجية بأنها القدرة على إنشاء جيل صالح سوي علمًا وسلوكًا.

مناقشة النتائج

أولاً: تقويم الإنتاجية

من استعراض نتائج الدراسة يظهر لنا أن المشاركين في الدراسة يرون أن إنتاجيتهم الحالية في جانب التدريس هي الأعلى من بين الجوانب الثلاثة، فيما حصل جانب البحث العلمي على أدنى متوسط إنتاجية. وتأتي هذه النتيجة متمشية مع الأهمية الكبيرة التي توليها جامعات المملكة لجانب التدريس قياسًا بالجوانب الأخرى. كذلك فإن هذه النتيجة تعزّزها نتائج دراسات أخرى جرت في المنطقة، كتلك التي قام بها جاسم الكندري، وعلي إبراهيم لتحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، التي توصلت إلى أن أكثر من نصف الوقت مخصص للتدريس [١٩]. ويعزّز هذه النتيجة ما توصلت إليه هذه الدراسة من أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة ٨٠٪ ترى أن الخدمات المتعلقة بعملية

التدريس متاحة لها. إضافة إلى أن ٨٤٪ من عينة الدراسة رأت أن هذا العامل يؤثر في إنتاجيتهم إيجابيًا. كذلك فإن حصول جانب البحث العلمي على أدنى تقويم للإنتاجية الحالية يأتي منسجمًا مع رأي عينة الدراسة حول مدى توافر بعض العوامل المؤثرة في الإنتاجية، فقد رأى ٥٣٪ من المشاركين في الدراسة أن الخدمات المتعلقة بعملية البحث غير متاحة، في حين اعتقد ٥٤٪ من المشاركين في الدراسة عدم توافر وسائل النشر والتأليف؛ أما جانب الخدمات، فقد احتل المركز الثاني من بين الجوانب الثلاثة.

هذا فيما يتعلق بتقويم الإنتاجية الحالية، أما تقويم الإنتاجية المتوقعة، فقد اختلف إلى حد ما، حيث كان أكثر تفاؤلاً، إذ ارتفعت متوسطات الإنتاجية المتوقعة عن مثيلاتها الحالية في الجوانب الثلاثة. ففي جانب البحث العلمي ارتفع متوسط الإنتاجية للعينة ككل من ٢,٩٠ إلى ٣,٦٩، وفي جانب التدريس ارتفع من ٤,٠٤ إلى ٤,٣٥. في حين ارتفع في جانب الخدمات من ٣,١١ إلى ٣,٥٥. وحدث هذا الارتفاع عند عينة الدراسة من جامعة الملك فيصل وكذلك من جامعة الملك عبدالعزيز.

ويلاحظ أن جانب البحث العلمي قد احتل المركز الثاني في تقويم الإنتاجية المتوقعة بعد أن شغل المركز الأخير في تقويم الإنتاجية الحالية. وكان ذلك على حساب جانب الخدمات الذي أصبح في المركز الثالث. ويرى الباحثان أن هذا التغير كان في الاتجاه المتوقع نظرًا لما توليه الجامعات من اهتمام لجانب البحث العلمي في ترقية عضو هيئة التدريس، وشعور أعضاء هيئة التدريس بأهمية هذا الجانب كأحد أهم معايير ترقيتهم، وإن كان في هذا الربط بين البحث العلمي والترقية تغييب للهدف الأساسي من البحث والتأليف وهو الإسهام في تقدم المجتمع وخدمته.

ومما يلفت النظر أن متوسطات الإنتاجية الحالية والمستقبلية في جامعة الملك فيصل كانت أدنى من تلك في جامعة الملك عبدالعزيز في الجوانب الثلاثة: البحث العلمي والتدريس والخدمات. علمًا بأن بعض الفروق لم تكن دالة إحصائيًا. وقد يكون مردّ ذلك هو أن العوامل الخمسة عشر متاحة في جامعة الملك عبدالعزيز أكثر من إتاحتها في جامعة الملك فيصل، كما يبين جدول رقم ٥، حيث إن أدنى عامل من حيث الإتاحة في جامعة الملك عبدالعزيز قد حصل على نسبة ٣٩٪، بينما لم يحصل أدنى عامل في جامعة الملك فيصل إلا على ١٦٪ فقط.

ثانيًا: العوامل المؤثرة في الإنتاجية

في هذا المجال طلب من المشاركين في الدراسة إبداء رأيهم في خمسة عشر عاملاً من حيث كونها تؤثر أو لا تؤثر في إنتاجيتهم. وبعد استعراض النتائج للتقسيمات الرئيسة الثلاثة التي شكلت عينة الدراسة وهي نتائج العينة ككل، ونتائج العينة من جامعة الملك فيصل، وعينة الدراسة من جامعة الملك عبدالعزيز. اتضح فيما يتعلق بالعينة ككل أن عامل وسائل النشر والتأليف حصل على أكبر نسبة ٩١٪ من الأفراد الذين رأوا أنه يؤثر في إنتاجيتهم، يليه عامل الخدمات المتعلقة بالبحث العلمي بنسبة ٨٨٪، وجاء عامل الحرية الأكاديمية بالنسبة نفسها ٨٨٪. وهذه العوامل تندرج تحت جانب البحث العلمي، وهي عوامل ذات أهمية عالية في إنتاجية عضو هيئة التدريس، وهو الأمر الذي أكدت عليه دراسات كثيرة مثل دراسة محمد مرسي [١٨] الذي اعتبر أن نقص المراجع وعدم العناية بالمكتبة الجامعية العلمية المتخصصة وندرة المجلات العلمية لنشر بحوث أساتذة الجامعات من أخطر المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية. أما فيما يتعلق بالحرية الأكاديمية، فهو ما أكدت عليه دراسة عبدالمحسن حمادة [١٧] ودراسة محمد مرسي [١٨].

ويجب أن ننبه إلى أن العوامل الأخرى قد حصلت على نسب عالية مما يؤكد أهيمتها وأثرها في إنتاجية عضو هيئة التدريس وأن إتاحة هذه العوامل ولو بدرجات متفاوتة من الممكن أن تؤثر إيجابيًا في إنتاجية عضو هيئة التدريس. وبناءً عليه، فإننا سنذكر هنا العوامل التي حصلت على أقل ثلاث نسب وهي على التوالي: المسكن المناسب (٧٦٪)، والمرتب والعوائد المالية المناسبة (٧٦٪)، وأخيرًا المشاركة في قرارات الكلية (٥٤٪). وبالتمعن في العاملين الأولين نجد أنهما من العوامل التي تتعلق بظروف العمل وهما اللذان، بناءً على نظرية هيرزبرغ، يصنفان على أنهما ضمن عوامل الوقاية.

أما العامل الثالث وهو المشاركة في قرارات الكلية، فعلى الرغم من أهمية المشاركة في القرار وتأثيرها الإيجابي في الإنتاجية، فإنها حصلت على أقل نسبة من بين العوامل الخمسة عشر، ونعزو ذلك إلى سببين، أولهما أن الممارسة العملية ولوائح الجامعات السعودية تقصّران المشاركة في قرارات الكلية على أعضاء مجلس الكلية فقط. وثانيهما أن وجود عامل المشاركة في قرارات القسم قد أشعر أعضاء هيئة التدريس بنوع من التعويض في تحقيق المشاركة في القرار. وإذا ما نظرنا إلى نتائج الدراسة بالنسبة لأفراد العينة من جامعة الملك فيصل، اتضح

لنا أن العوامل الثلاثة الأولى الأكثر تأثيرًا في الإنتاجية، وهي عامل الخدمات المتعلقة بعملية البحث ٩١٪، يليه بالنسبة نفسها عاملا الحرية الأكاديمية ٨٨٪ ووسائل النشر والتأليف ٨٨٪. ونلاحظ هنا الأهمية الكبيرة المعطاة لهذه العوامل وينسحب عليها ما قيل عن العينة ككل.

أما العوامل الثلاثة الأقل تأثيرًا في إنتاجية أفراد العينة من جامعة الملك فيصل، فكانت على التوالي عدد الطلاب المناسب في قاعة الدرس ٧٤٪، المشاركة في قرارات القسم ٧٠٪، وأخيرًا المشاركة في قرارات الكلية ٥٦٪. ويلاحظ أنه من بين الخمسة عشر عاملاً جاء عاملا المشاركة في قرارات الكلية والمشاركة في قرارات القسم في المرتبة الأدنى من حيث التأثير في الإنتاجية. حيث رأى ٣٠٪ من المشاركين في الدراسة من جامعة الملك فيصل أن المشاركة في قرارات القسم لا تؤثر في إنتاجيتهم، وتعتبر هذه النسبة عالية نسبيًا، خلاف ما كان متوقعًا. فمن المعلوم أن المشاركة في قرارات القسم هي من صلب العملية الأكاديمية، وهي القناة الوحيدة التي يستطيع عضو هيئة التدريس التعبير من خلالها عن مشاركته في القرار. وأكدت دراسات كثيرة على العلاقة بين المشاركة في القرار والرضا الوظيفي الذي ينعكس على الإنتاجية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع معظم الدراسات التي أجريت حول العلاقة بين المشاركة في القرار والإنتاجية، ومنها دراسة كل من كوش وفرنش Coch & French [١٢]، حيث أظهرت النتائج علاقة طردية بين المشاركة في القرار والإنتاجية إلا إذا اعتبرت تلك المشاركة شكلية.

أما بالنسبة لأفراد العينة من جامعة الملك عبدالعزيز، فقد اختلف الوضع نوعًا ما. حيث نجد أن العوامل الثلاثة الأولى التي حصلت على أكبر نسبة من حيث تأثيرها في الإنتاجية هي عامل وسائل النشر والتأليف ٩٦٪، يليه بالنسبة نفسها عاملا المشاركة في قرارات القسم والخدمات المتعلقة بعملية التدريس ٩١٪. وهي عوامل — ولاشك — ذات ارتباط وثيق بإنتاجية عضو هيئة التدريس، خاصة لأولئك الذين يرون أن الإنتاجية تعني لهم القيام بالبحوث والدراسات والتأليف والتدريس. كذلك فإن حصول عامل المشاركة في القرار على هذه النسبة العالية من الأفراد الذين يرون أنه يؤثر في إنتاجيتهم له ما يعززه في دراسات سابقة أكدت على أهمية المشاركة في القرار وعلاقاتها بالإنتاجية [١٢].

أما من حيث العوامل التي حصلت على أدنى نسبة من حيث تأثيرها في الإنتاجية، فهي على التوالي: المشاركة في قرارات الكلية ٥٢٪، المكتب المناسب ٦٧٪، والمسكن المناسب ٧٢٪. وكما قلنا سابقًا، فإن هذه النسب تعتبر نسبًا مرتفعة. إلا أنه بمقارنتها مع نسب العوامل السابقة، نجدها هي الأدنى. ولانخفاض نسبة عامل المشاركة في قرارات الكلية ما يبرره، حيث إن مشاركة عضو هيئة التدريس في قرارات الكلية تعتبر محدودة جدًا. أما العاملان الآخران، فيندرجان ضمن العوامل المتعلقة بظروف العمل التي يرى هيرزبرغ أنها عوامل وقائية لا تؤدي إلى رفع الإنتاجية، ولكن وجودها يمنع حالة عدم الرضا عند الموظف.

ونخلص إلى القول: إن العوامل الخمسة عشر المذكورة حظيت بأهمية كبيرة من حيث تأثيرها في الإنتاجية، وإن كانت بنسب متفاوتة. وقد تصدرت العوامل المتعلقة بعملية البحث والتدريس ووسائل النشر والتأليف والحرية الأكاديمية بقية العوامل، لما لهذه العوامل من ارتباط وثيق بعمل عضو هيئة التدريس.

خلاصة البحث

الجامعة منظمة أنشأها المجتمع لتحقيق وظائف معينة من خلال قيامها بأهداف محددة، وإن كانت أهداف الجامعة ووظائفها قد اعتورها التغيير والتطور نتيجة لتطور المجتمع المحيط، فإن الحاجة لدراسة الجامعة وتقويمها تظل ماسة ولا يمكن الاستغناء عنها لزيادة فعاليتها وكفاءتها.

وقد حاولت هذه الدراسة الاستجابة لهذه الحاجة من خلال التعرف على استجابات عينة من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية في جامعتين سعوديتين هما: جامعة الملك فيصل بالأحساء وجامعة الملك عبدالعزيز ـ فرع المدينة المنورة. وقد احتوت أداة هذه الدراسة على أسئلة عن مفهوم الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها سلبًا أو إيجابًا. ويمكن القول إن نتائج هذه الدراسة لا تختلف — إجمالاً — عن نتائج دراسات كثيرة عربية وأجنبية حول موضوع الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها. ولعل أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

١ ـ إن مفهوم الإنتاجية يعني عند معظم عينة الدراسة القيام بالبحث والتدريس.

٢ ـ إن الإنتاجية الحالية لأعضاء هيئة التدريس في الكليتين في جانب البحث العلمي تعتبر متدنية قياسًا بالجانبين الآخرين (التدريس ـ وخدمة المجتمع).

٣ ـ إن العـوامل الأكثر تأثيرًا في إنتاجية عضو هيئة التدريس هي: وسائل النشر والتأليف، والخدمات المتعلقة بعملية البحث، والحرية الأكاديمية.

٤ ـ إن العوامل الأقل تأثيرًا في إنتاجية عضو هيئة التدريس هي: المشاركة في قرارات الكلية، والمرتب والعوائد المالية، والمسكن المناسب، والمكتب المناسب.

٥ ـ إن العوامل المتاحة أكثر من غيرها في بيئة عمل عينة الدراسة هي: المشاركة في قرارات القسم، والخدمات المتعلقة بعملية التدريس، والمسكن المناسب.

٦ ـ إن العوامل المتاحة أقل من غيرها في بيئة عمل عينة الدراسة هي: المشاركة في قرارات الكلية، والحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية، ودعم الإدارة للابتكار والتجديد.

٧ ـ إن النسبة التي حصل عليها آخر عامل في الترتيب من حيث التأثير كانت ٥٥٪، وتعتبر هذه النسبة مرتفعة، مما يدل على أن أفراد العينة يرون أن جميع العوامل ذات تأثير في إنتاجيتهم وإن كانت بنسب متفاوتة.

٨ ـ إن هناك عوامل رأى أفراد العينة أنها ذات تأثير في إنتاجيتهم، إلا أنها غير متوافرة لهم في بيئة عملهم، وفي مقدمة هذه العوامل: الحضور أو المشاركة في المؤتمرات العلمية، والمشاركة في قرارات الكلية، ووسائل النشر والتأليف، والخدمات المتعلقة بعملية البحث.

٩ ـ إن عينة الدراسة توقعت أن تكون إنتاجيتها المستقبلية أعلى من إنتاجيتها الحالية في جميع الجوانب.

التوصيات

نتيجـة لمراجعـة الدراسات السابقة حول موضوع الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها، واستنادًا إلى نتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصية الآتية التي يرى الباحثان أن الأخذ بها سيسهم في زيادة فعالية الجامعة وإنتاجية أعضاء هيئة التدريس فيها.

على الرغم من أهمية البحث العلمي للجامعة، إلا أن ما يوفر من إمكانات وامتيازات وفرص للباحثين من أعضاء هيئة التدريس لا يتناسب مع تلك الأهمية، وعليه فإن توفير كل

ما له علاقة بالبحث العلمي، كالمكتبة المتخصصة، والمجلة العلمية، والمشاركة في المؤتمرات العلمية، يعتبر أمرًا في غاية الأهمية.

وقبل ختام الدراسة فإننا نطرح أفكارًا لدراسات مستقبلية:

١ - إجراء الدراسة ولكن مع عينات أكبر (كليات أخرى) في مناطق أخرى.

٢ - إجراء دراسة عن أثر النظام الجامعي الجديد (نظام تعيين رؤساء الأقسام والعمداء)، وأثر هذا النظام في المشاركة في القرار وبالتالي في الإنتاجية.

٣ - إجراء دراسات متعمقة للكشف عما إذا كان هناك تباين في إنتاجية أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة المختلفة وأسباب ذلك التباين إن وجد.

المراجع

[١] الجلال، عبدالعزيز. *تربية اليسر وتخلف التنمية*. الكويت. سلسلة عالم المعرفة، ع ٩١ (يوليو ١٩٨٥م).

[٢] توق، محيي الدين شعبان، وضياء الدين زاهر. *الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨م.

[٣] Robbins, Stephen P. *The Administrative Process, Integrating Theory and Practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1976.

[٤] السلمي، علي. *إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية*. القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٨٥م.

[٥] محجوب، بسمان فيصل، وغازي صالح. «العلاقات التبادلية بين الإنتاجية والحفز.» *المجلة العربية للإدارة*، م ١٤، ع ٣ (صيف ١٩٩٠م)، ص ص ٧٧ - ٩٦.

[٦] Milto, Charles R. *Human Behavior in Organization: Three Level of Behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1981.

[٧] حسن، محمد حربي. «دور الجامعة في تنمية بيئتها.» *مجلة الإدارة العامة*، معهد الإدارة العامة، الرياض: المملكة العربية السعودية، ع ٦٨ (أكتوبر ١٩٩٠م)، ص ص ٤٥ - ٧٨.

[٨] قاضي، صبحي عبدالحفيظ. «عضو هيئة التدريس الجامعي: إعداده، مسئولياته، مشكلاته.» *ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة في الفترة من ١٤ - ١٧/٥/١٤٠٣هـ — ٢٧/٧ — ٢/٨/١٩٨٣م*. الرياض: جامعة الملك سعود، د. ت.

[٩] بدر، حامد. «الرضاء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بكلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة الكويت.» *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، ع ٣ (١٩٨٣م)، ص ص ٦١ ـ ١٣٥.

[١٠] العديلي، ناصر محمد. *الرضا الوظيفي: دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: معهد الإدارة، ١٤٠٤هـ.

[١١] Reitz, H. Joseph. *Behavior in Organizations*. Homewood, Ilinois: Richard D. Irwin, 1981.

[١٢] Dessler, Gary. *Organization Theory: Integrating Structure and Behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1980.

[١٣] دافيدوف، لندا. *مدخل إلى علم النفس*. ترجمة سيد الطواب وآخرين. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع، ١٩٨٨م.

[١٤] علاقي، مدني عبدالقادر. *الإدارة: دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية*. ط ٤. جدة: تهامة، ١٤٠١هـ.

[١٥] Behling, Orlando, and Chester Schresheim. *Organizational Behavior: Theory, Research, and Application*. Boston: Allyn and Bacon, 1976.

[١٦] عبدالرحمن، أسامة. *البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية*. قبرص: دار الشباب للنشر والترجمة والتوزيع، ١٩٨٧م.

[١٧] حمادة، عبدالمحسن عبدالعزيز. «دراسة ميدانية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت.» *المجلة التربوية ـ جامعة الكويت*، م ٦، ع ٢١ (صيف ١٩٨٩م)، ص ص ٣٥ ـ ٩٢.

[١٨] مرسي، محمد عبدالعليم. «حتى يكون هناك شيء من الإنصاف لعضو هيئة التدريس في جامعاتنا العربية.» *رسالة الخليج العربي*، ع ١٨ (١٩٨٦م)، ص ص ١٧٤ ـ ٢٣٥.

[١٩] الكندري، جاسم يوسف، وعلي محمد إبراهيم. «تحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت.» *رسالة الخليج العربي*، ع ٣٤ (١٩٩٠م)، ص ص ٣٧ ـ ٧٢.

Productivity and Factors Affecting It as Perceived by Faculty Members of Colleges of Education in King Faisal University and King Abdulaziz University

Abdulla A. Al-Sahlawi* and Khalid R. Al-Nowaiser**
**Assistant Professor, Department of Educational Administration, College of Education, King Faisal University, Al-Hasa, Saudi Arabia, and*
***Lecturer, Department of Education and Psychology, Teachers College, Dammam, Saudi Arabia*

Abstract. This study was conducted to investigate the perceptions of the faculty members of their present and future productivity in three areas: scholarship, teaching, and non-teaching activities in two colleges of education in Saudi Arabia (King Faisal University in Al-Hasa and King Abdulaziz University in Al-Madinah). Also their definition of productivity and the factors that affect their productivity were investigated. The sample of the study consisted of 103 faculty members from the two colleges mentioned. The Faculty Career Survey which was developed by three American schoalrs (Schuttenberg, Patterson, and Sutton) was adapted as the study instrument. The main findings of the study were:

1- The vast majority (75%) of respondents included scholarship as a component of their definitions of productivity.

2. The rating of future productivity was higher than present productivity in all three areas.

3. The rating of present productivity for scholarship was the lowest among the three areas.

4. The factors of attendance of academic conferences, participation in the decision-making process at college level, availability of publishing services, and presence of research facilities were viewed as not sufficient in the working environment, although these factors were rated high in affecting the productivity of faculty members.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤١٩ - ٤٤٧ (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

درجة الارتباط بين أهمية الأساليب التدريبية وممارستها الفعلية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات الشمال في الأردن

إبراهيم القاعود* وبشير الحمصي**

* أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

** مشرف تربوي، لغة إنجليزية، جرش، الأردن

ملخص البحث. سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما ترتيب الأساليب التدريبية حسب أهميتها (فاعليتها) من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة؟
- ما ترتيب الأساليب التدريبية حسب الممارسة الفعلية لها من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة؟
- ما درجة الارتباط بين أهمية الأساليب التدريبية من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة، وممارستهم الفعلية لها؟

تكونت العينة من ٩٤ مشرفًا تربويًا في الأردن، وتضمنت الأداة عشرة أساليب تدريبية مرتبة عشوائيًا، وطلب من المشرفين ترتيبها حسب أهميتها وممارستهم الفعلية لها، وبعد استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١ - كان أسلوب المشاغل التدريبية أكثر الأساليب أهمية من وجهة نظر كل من المشرفين عامة ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة، في حين كان أسلوب الدروس التطبيقية أكثرها أهمية، وأسلوب المشاغل التدريبية أكثرها ممارسة، عند مشرفي اللغة الإنجليزية؛ أما أسلوب المحاضرة، فكان أكثرها ممارسة عند مستوى الدراسات الاجتماعية.

٢ - وجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين أهمية الأساليب التدريبية والممارسة الفعلية لها من وجهة نظر كل من المشرفين التربويين عامة ومشرفي اللغة الإنجليزية خاصة، مع عدم وجود مثل ذلك الارتباط عند مشرفي الدراسات الاجتماعية.

الخلفية النظرية

التدريب عملية منظمة ومستمرة ترمي إلى تزويد القوى البشرية بمعارف ومهارات واتجاهات بهدف تحسين أدائها في العمل ليكون أداءً فاعلاً يُعنى بتحقيق نتائج يتطلبها ذلك العمل من خلال قيام الفرد بأعمال ومهمات تتفق وسياسات بيئة المؤسسة التي يعمل بها وظروفها.

ويرى درة أن الأداء الفاعل للموظف هو حصيلة تفاعل عوامل كثيرة هي كفاية الموظف، ومتطلبات العمل، وبيئة التنظيم الذي يعمل به [١ , ص٩]. ويؤكد درويش على أن إحداث التنمية لا يتم إلا من خلال الفرد ذاته واقتناعه الكامل بجدوى التدريب وأهدافه وفوائده [٢ ، ص١١].

من هنا كان الاهتمام الكبير الذي حظيت به برامج تدريب المعلمين وتأهيلهم من قبل جميع المهتمين في حقل التربية والتعليم، فالمعلم عنصر أساس من عناصر العملية التربوية، وعلى درجة كفايته التعليمية وفاعلية أدائه يتوقف إلى حد بعيد نجاح هذه العملية، ولهذا السبب أصبح من الضروري تكثيف الجهود نحو تنمية المعلم للقيام بدوره على أفضل وجه.

وانطلاقًا من إيمان وزارة التربية والتعليم في الأردن بأهمية دور المعلم في عملية التطوير التربوي، فقد أولته عناية خاصة في خطتها للتطوير التربوي لتمكينه من أداء دوره بكفاءة وفاعلية، وقد جاء هذا الاهتمام بعد أن أظهرت نتائج الدراسات والتقارير وجود تدنٍّ في أداء العاملين في حقل التربية والتعليم مرده النقص في الإعداد المهني قبل الخدمة، وعدم تلقيهم تدريبًا كافيًا في أثناء الخدمة [٣].

لقد استدعت التطورات التي رافقت المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في الأردن والمتمثلة بوضع مناهج وكتب مدرسية جديدة، ضرورة تعريف المعلم بهذه المناهج وتوجهاتها وكيفية تنفيذها، مما أوجب إعداد برامج تدريبية شاملة تهدف إلى تطوير معارف المعلمين ورفع مستوى أدائهم وإكسابهم اتجاهات تربوية حديثة ومهارات أساسية، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية وربط المعرفة بالحياة والتعلم بالعمل. ومن أجل هذا استحدثت المراكز التدريبية في مختلف مناطق المملكة الأردنية، يتولى التدريب فيها المشرفون التربويون المدربون [٣].

يعتمـد نجاح أي برنامج تدريبي على عدة عوامل أساسية منها : تحديد الحاجات التدريبية للمتدربين، ووجود الرغبة لديهم، وتوافر الإمكانات المادية من وسائل تعليمية، وبيئة تدريبية ملائمة، ويعتمد أيضًا على الكفايات التعليمية والتدريبية للمتدربين وعلى الأساليب المستخدمة فيه [٤، ص١٢٩].

والأساليب التدريبية التي يستخدمها المشرفون التربويون كثيرة ومتنوعة : منها ما هو فردي، ومنها ما هو جماعي، ولكل منها إيجابياته وسلبياته، ومن الضروري ألّا يستخدم المشرف أسلوبًا واحدًا فقط، بل عليه استخدام الأساليب الأكثر فاعلية في ضوء الإمكانات المتاحة، ومتطلبات الحاجات التدريبية للمتدربين [٥].

وتتحكم عدة عوامل باختيار تلك الأساليب [١، ص١٩] منها :

- عوامل إنسانية : تتعلق بالمدرب من حيث مؤهلاته، وخبراته، وقيمه، وشخصيته وبالمتدرب، من حيث خلفيته العلمية والثقافية وخبراته وعمره ومستوى ذكائه ودافعيته للتدرب.
- عوامل مادية: تتمثل في الوقت المخصص للبرنامج التدريبي والتسهيلات التدريبية.
- عوامل تتعلق بأهداف البرنامج التدريبي.
- عوامل تتعلق بمحتوى المادة التدريبية.
- عوامـل تتعلق بمبـادىء التعلم المتبعـة، وتشتمل على : مبدأ الدافعية والمشاركة الفاعلة من جانب المتدرب، والتفرد في التعلم، والتتابعية، والحرص على بناء تعليمي، والتغذية الراجعة، ومبدأ إتقان التعلم.

أهمية الدراسة

تتفاوت نظرة المشرفين للأساليب التدريبية من حيث أهميتها، والممارسة الفعلية لها، فبينـما يعتقـد بعضهم أن أسلوبًـا ما أكثر أهمية من غيره، يعتقد آخرون غير ذلك، فقد يستخدم بعضهم أسلوبًا ما أكثر من غيره ويفضل آخرون استخدام أسلوب آخر وهكذا، وفي المقابل قد يرى بعض المشرفين أن أسلوبًا ما أكثر أهمية من غيره ولكنهم في الواقع لا يستخدمونه، لهذه الأسباب يصبح من الضروري التعرف على طبيعة نظرة المشرفين لهذه

الأساليب من حيث أهميتها، والممارسة الفعلية لها، ودرجة الارتباط بينها (الأهمية والممارسة الفعلية) للوقوف على نقاط القوة والضعف في هذه الأساليب، والتركيز على استخدام الأساليب الأكثر أهمية، وتجنب الأساليب ذات الأهمية المتدنية.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة الارتباط بين الأهمية التي يوليها المشرفون التربويون للأساليب التدريبية وممارستهم الفعلية لها، وتحقيقًا لذلك سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما ترتيب الأساليب التدريبية وفقًا لأهميتها من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة؟

٢ ـ ما ترتيب الأساليب التدريبية وفقًا للممارسة الفعلية لها من قبل المشرفين التربويين عامة؟ وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة؟

٣ ـ ما درجة الارتباط بين ترتيب الأساليب التدريبية وفقًا لأهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة، وبين ترتيبها حسب ممارستهم الفعلية لها؟

التعريفات الإجرائية

تضمنت الدراسة عددًا من المفاهيم يمكن تعريفها إجرائيًا على النحو التالي:

ـ *المحاضرة:* حديث يلقيه المدرب دون مشاركة فاعلة من جانب المتدربين.

ـ *الندوة:* عمل جماعي تتم فيه مناقشة موضوع ما يقوم بعرضه مدرب أو أحد أفراد المجموعة.

ـ *الدروس التطبيقية من قبل المشرف:* حصص يقوم المشرف بالتخطيط لها وتنفيذها أمام مجموعة من المتدربين.

ـ *تبادل الزيارات:* حضور المتدربين حصصًا تعليمية عند زملائهم بغرض تبادل الخبرات وإثرائها تحت إشراف المدرب.

ـ *تمثيل الأدوار:* طريقة يقوم المتدربون فيها بالتمثيل والارتجال لبعض المواقف والدروس التعليمية.

ـ *التعليم المصغر:* طريقة يقوم المتدربون فيها بتطبيق بعض الدروس التعليمية داخل غرفة الصف من أجل اكتسابهم لمهارة معينة، ثم يقومون بإعادة تطبيق تلك الدروس على مجموعة أخرى من التلاميذ آخذين عين الاعتبار الملاحظات الواردة من المدرب، والتلاميذ، كتغذية راجعة [٦، ص ص ١٧ ـ ١٩].

ـ *المشاغل التدريبية:* نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المتدربين يهدف إلى دراسة مشكلة تربوية أو إنجاز واجب معين، أو نموذج محدد.

ـ *التدريب غير المباشر:* هو ما يكتسبه المتدرب من معلومات ومعارف ومهارات من خلال خبراته واطلاعه على النشرات والدراسات التربوية وما تقدمه وسائل الإعلام المختلفة.

ـ *الدروس التطبيقية من خلال الفيديو:* حصص أو أنشطة عملية يقوم بتنفيذها أحد المعلمين أو المشرفين ويتم تسجيلها على شريط فيديو، تعرض أمام المتدربين بهدف إكسابهم كفاءات التدريس أو توضيح فكرة أو تنمية مهارة ما.

ـ *استخدام المجموعات:* طريقة تدريبية يتم خلالها تقسيم المتدربين إلى مجموعات بحيث تعطى كل مجموعة مهمة أو نشاط يتعاون أفرادها فيما بينهم لأدائها، وتقدم المكافأة للمجموعة لا للأفراد.

ـ *أهمية الأسلوب التدريبي:* وتتمثل في العدد الترتيبي ١، ٢، . . .، ١٠ الذي يعطيه المشرف للأسلوب المعبر عن فاعليته وفائدته.

ـ *الممارسة الفعلية للأسلوب:* وتتمثل في العد الترتيبي ١، ٢، . . .، ١٠ الذي يعطيه المشرف للأسلوب والمعبر عن استخدامه الفعلي له.

ـ *وزن الترتيب:* العدد الترتيبي، فالترتيب (١) وزنه الترتيبي (١٠)، والعدد (٢) وزنه الترتيبي (٩)، . . . وهكذا.

ـ *علامة الأهمية:* المجموع الجبري لحاصل ضرب تكرار الأهمية في الوزن المقابل له.

ـ *علامة الممارسة:* المجموع الجبري لحاصل تكرار الممارسة في الوزن المقابل له.

محددات الدراسة

اشتملت الدراسة على المحددات التالية:

ـ أداة القياس (الاستبانة) التي تم استخدامها في هذه الدراسة من إعداد الباحث

نفسه، لذلك فإن نتائج الدراسة تعتمد بشكل كبير على درجة صدق هذه الأداة وثباتها.

- اقتصار الدراسة على عينة من مشرفي المباحث المختلفة في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الأردن الذين يقومون بتدريب المعلمين تنفيذًا لخطة التطوير التربوي في الأردن.

افتراضات الدراسة

تضمنت الدراسة الافتراضات التالية:

- الأسلوب التدريبي الأكثر أهمية من وجهة نظر المشرف هو بالضرورة الأسلوب الأكثر ممارسة، والأسلوب الأقل أهمية هو ذاته الأسلوب الأقل ممارسة.

- الأسلوب التدريبي الأكثر أهمية من وجهة نظر المشرف ليس بالضرورة الأسلوب الأكثر ممارسة، وإن الأسلوب الأقل أهمية ليس بالضرورة الأسلوب الأقل ممارسة.

الدراسات السابقة

تم إجراء العديد من الدراسات في مجال التدريب، ولكن القليل منها تناول الجوانب المتعلقة بفاعلية الأساليب ومدى تحقيقها للأهداف المنشودة ومن هذه الدراسات ما يلي:

قام لورنس Lawrence بدراسة حول الأنماط التدريبية المستخدمة أثناء الخدمة، وأشارت نتائجها إلى فاعلية التعلم الذاتي، وأكد أن البرامج التي تقدم للمتدربين خبرات تدريبية متنوعة وتتيح لهم فرص اختيار الأهداف وتربط الأنشطة بعمل تنظيمي أكبر، أكثر فاعلية من غيرها [٧].

وقام عبدالرحمن عام ١٩٩٠م بدراسة هدفت إلى تقويم البرامج التدريبية أثناء الخدمة لكتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في الأردن «سلسلة بترا» من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت نتائجها أن أسلوب التعليم المصغر والدروس التطبيقية التي نفذها المتدربون أكثر فائدة من الحصص النموذجية والأفلام التعليمية، وأوصى الباحث بضرورة التخطيط الجيد وتوفير الوقت لاستخدام مثل هذه الأساليب [٨].

وأجرى بخيت عام ١٩٩٢م دراسة حول أثر التدريب بالتعليم المصغر في تنمية مهارتي التقديم والتهيئة والتساؤل لدى معلمي الرياضيات، أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعة

الضابطة والمجموعة التجريبية لكل من مهارتي التقديم والتهيئة الحافزة، والتساؤل تعزى إلى طريقة التدريب، لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء يعزى للمؤهل العلمي والتفاعل بين المؤهل وطريقة التدريب [٩].

وفي دراسة قامت بها إلين وريان Allen and Rayan تناولت أهمية البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وبينت نتائجها أن المعرفة السلوكية اللازمة للتعليم الناجح يتم تعلمها أثناء الخدمة الفعلية [٩].

وقدم نورثفيلد Northfield ورقة عمل تناولت الجهود المبذولة في تدريب المعلمين وإسهامها في توفير الظروف المناسبة ليكونوا أكثر وعيًا وإدراكًا لمهنة التعليم، وتناولت كذلك وصفًا للتجربة التي قام بها مجموعة من المعلمين بإعداد مشروع يهدف إلى تنمية تعلم ذي فاعلية أكثر، وذلك بمراجعة عملهم اليومي وتجريب نظريات التعلم البناءة داخل غرفة الصف، ويمكن اعتبار التجربة نموذجًا جيدًا لوصف المراحل التطورية في تقدير المعلمين الذاتي لأفضل طرق التدريس، وخلصت الورقة إلى أن التدريب يجب أن يجسد الخبرات التعليمية الفاعلة في البرامج التربوية [١٠].

أما رنويك Renwick ، فقدمت تقريرًا حول مظاهر التجديد في تدريب المعلمين تناولت فيه الطرق التي شاركت فيها ست كليات تربوية في نيوزيلندا، وتضمن التقرير وصفًا لمقابلات أجريت مع كبار المسؤولين في تلك الكليات التي تعدّ المصدر الرئيس لبرامج تدريب المعلمين، وأشار التقرير إلى أن جميع هذه الكليات ملتزمة بتقديم برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية تمنحهم بموجبها شهادات، وأنها تشترك مع وزارة التربية والتعليم لتطوير المناهج وتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين من خلال عقد دورات محلية لهم وأخرى خارجية إدراكًا منها لأهمية التنويع في أنماط الخبرات التربوية الواجب توافرها في برامج التدريب [١١].

وعملت إيلسويرث Ellsworth دراسة بعنوان وجهات نظر المتدربين لأنماط الممارسات التعليمية التي تم تجريبها في برامج تدريب المعلمين في المدن، تناولت فيها الباحثة وجهات نظر ٢٤٩ متدربًا في دورات تدريبية للمعلمين الخريجين في مجال التعليم العادي والتربية الخاصة، وأظهرت نتائجها أهمية أنماط الممارسات التعليمية التي تم تدريبهم عليها نظرًا لما اتصفت به هذه الأنماط من دقة وإتقان [١٢].

وقام بارتون وكولنز Barton and Collins بدراسة بعنوان «نماذج في تدريب المعلمين» تناولت تصميم نماذج لبرامج تدريبية للمعلمين، ودلت على أهمية تلك النماذج في تقويم البرامج، ووضحت خصائصها والكيفية التي تتم فيها عملية تصميم النماذج وتطويرها [١٣].

وعمل الششتاوي دراسة عام ١٩٨٠م هدفت إلى تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مصر، ودلت النتائج على أن البرامج أسهمت في رفع مهارات المتدربين وزودتهم بكفاءات تتعلق بطرق التدريس، كما أشارت النتائج أيضًا إلى اقتصار أساليب التدريب على المحاضرة والمناقشة [١٤].

وأجريت دراسة أخرى بواسطة فوجيك روزيان Vojiek and Roseanne هدفت إلى توضيح كيف يقوم المدربون بالدمج والتكامل بين تطوير الأفراد تطويرًا مهنيًا من أجل رفع مستوى التدريس، وتطوير التنظيم المهني من أجل تحسين المناخ المدرسي، وقد تم توزيع استبانة كشفت عن وجود علاقة بين نظرة القائمين على تطوير الأفراد لمستواهم المعرفي واستخدامهم لهذه المعارف في التطوير، كما دلت النتائج على حاجة المعنيين بتطوير الأفراد إلى مزيد من المعلومات عن برامج التطوير التنظيمي لدمجها مع برامج تطوير الأفراد [١٥، ص٢٨].

يستخلص من الدراسات السابقة النقاط التالية:

- إن برامج تدريب المعلمين التي تركز على تنمية مهارات المتدربين وتسهم في مشاركتهم في الأنشطة أكثر فاعلية من غيرها (دراسة Lawrence).
- إن الدروس التطبيقية وأساليب التعليم المصغر من أكثر الأساليب التدريبية فائدة (دراسة عبدالرحمن).
- أدى أسلوب التعليم المصغَّر إلى تنمية مهارتي التقديم والتساؤل عند المتدربين (دراسة بخيت).
- إن المعرفة السلوكية للتعلم الناجح تتم أثناء الخدمة الفعلية (دراسة ألين وريان).
- للتدريب قبل الخدمة أهمية في تجسيد الخبرات التعليمية عند المعلمين (دراسة Northfield).
- تسهم الكليات التربوية في تقديم برامج تدريب ذات أهمية للمعلمين قبل الخدمة (دراسة Renwick).

ـ أكـدت بعض الدراسات على ضرورة أخذ وجهات نظر المتدربين في الأساليب التدريبية التي تقدم لهم (دراسة Ellsworth). وأكد بعضها الآخر على تقديم نماذج تدريبية فاعلة (دراسة Barton).

ـ اعتمدت بعض برامج التدريب على أسلوبي المحاضرة والمناقشة (الششتاوي)، في حين اعتمد بعضها الآخر على أسلوبي التعليم المصغر والتعلم الذاتي (بخيت).

يظهر مما سبق أن كل دراسة تناولت جانبًا واحدًا من الأساليب التدريبية، إلا أن ما يميز هذه الدراسة عن غيرها هو دراسة العلاقة بين نظرة كل من المشرفين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة، للأساليب التدريبية حسب أهميتها ودرجة ممارستها الفعلية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الأردن (إربد، المفرق، جرش، عجلون) من مختلف التخصصات، والبالغ عددهم ١٨٠ مشرفًا، منهم ١٧ مشرفًا لمبحث الدراسات الاجتماعية، و١٩ مشرفًا لمبحث اللغة الإنجليزية، ويوضح جدول رقم ١ ذلك.

عينة الدراسة

تكـونت عينـة الـدراسة من ٩٤ مشرفًا تربويًا قاموا بتدريب المعلمين خلال العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣م تم اختيارهم بطريقة عشوائية — من بين مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الأردن وبشكل يتناسب مع أعداد المشرفين في كل مديرية — موزعين على النحو التالي:

ـ ٧٣ مشرفـا في تخصصـات اللغـة العـربية، والتربية الإسلامية، والرياضيات، والعلوم، والتربية المهنية، والتربية الفنية والتربية الرياضية.

ـ ٩ مشرفين لمبحث اللغة الإنجليزية.

ـ ١٢ مشرفًا لمبحث الدراسات الاجتماعية.

جدول رقم ١ . توزيع أفراد مجتمع الدراسة في محافظات شمال الأردن حسب مديريات التربية والتعليم وتخصص الدراسات الاجتماعية واللغة الإنجليزية . *

المحافظة	مديرية التربية	عدد المشرفين عامة	عدد مشرفي الدراسات الاجتماعية	عدد مشرفي اللغة الإنجليزية
إربد	الأولى	٤٢	٣	٤
	الثانية	٢٦	٢	٣
	بني كنانة	٢٠	٣	٣
	الأغوار الشمالية	١٧	٢	٢
عجلون	عجلون	٢٦	٢	٢
جرش	جرش	٢٧	٢	٣
المفرق	المفرق	٢٢	٢	٣
المجموع		١٨٠	١٧	١٩

* أخذت هذه البيانات من المديرية العامة للتدريب والإشراف، وزارة التربية والتعليم، عمان، ٩٣ - ١٩٩٤م .

أداة الدراسة

قام الباحث بإعداد استبانة جرى توزيعها على أفراد العينة، بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تكونت من جزءين (انظر الملحق) تضمن الأول فكرة عن موضوع الدراسة، والثاني قائمة اشتملت على عشرة أساليب تدريبية هي : المحاضرة، والندوة، والدروس التطبيقية من قبل المشرف، وتبادل الزيارات، والمشاغل التدريبية، والتدريب غير المباشر، وتمثيل الأدوار، والتعليم المصغر، والدروس التطبيقية من خلال الفيديو، واستخدام المجموعات . وطلب إلى أفراد العينة ترتيب هذه الأساليب بطريقتين : الأولى أن يقوم المشرف بترتيبها في العمود (ا) حسب أهميتها (فاعليتها)، وذلك بكتابة العدد/الرتبة (١) أمام الأسلوب الأكثر أهمية بنظره، والعدد/الرتبة (٢) أمام الأسلوب الذي يليه أهمية . . . وهكذا . والثانية أن يقوم بترتيبها في العمود الثاني (ب) وفقًا لممارسته الفعلية لها وذلك بكتابة العدد/الرتبة (١) أمام الأسلوب الأكثر ممارسة من قبله والعدد/الرتبة (٢) أمام الأسلوب الذي يليه من حيث الممارسة . . . وهكذا .

صدق الأداة

تم التأكد من صدق محتوى الأداة من خلال عدد من الخطوات هي :

١ - توزيعها على عدد من المتخصصين من أساتذة الجامعات الأردنية في كليات التربية، وعلى المعنيين في الإشراف والتدريب في وزارة التربية والتعليم في الأردن والطلب منهم إجراء ما يرونه مناسبًا في قائمة الأساليب التدريبية من حذف أو إضافة أو تعديل.

٢ - تم حذف بعض الأساليب التدريبية من القائمة الأولية في ضوء ملاحظات المحكمين، حيث استقرت الأداة على الأساليب التدريبية العشرة.

٣ - بعد ذلك تم توزيعها على عدد من المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن الذين شاركوا بعملية التدريب حيث أفادوا أنهم يستخدمون الأساليب نفسها الواردة فيها.

٤ - كانت معظم الأساليب الواردة في الأداة ضمن الأساليب التي اعتمدها درة في دراسته [١، ص ص ١٣ - ١٤].

٥ - لا تتعارض الأساليب الواردة في هذه الأداة مع الأساليب التي يستخدمها المشرفون التربويون في الأردن والواردة في دليل المشرف التربوي [١٦، ص١٩].

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة من المشرفين التربويين في الأردن من غير عينة الدراسة وتم رصد إجاباتهم، وبعد مرور ١٥ يومًا عرضت الأداة نفسها على عينة الثبات مرة أخرى ورصدت النتائج، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون test retest فوجد أنه يساوي ٨٩٪، واعتبر ذلك مناسبًا لأغراض هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

تمت الإجابة عن السؤال الأول المتعلق بترتيب الأساليب التدريبية حسب أهميتها من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة، من خلال تفريغ استجابات أفراد العينة في جدول ذي بعدين: بعد الترتيب والفئة، وبعد الأساليب (انظر جدول رقم ٢). وبعد ذلك تم إعطاء أوزان للترتيب

جدول رقم ٢ . التوزيع التكراري لإجابات المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية، على السؤال الأول المتعلق بترتيب الأساليب التدريبية وفق أهميتها.

الترتيب والفئة* / الأسلوب	الأول			الثاني			الثالث			الرابع			الخامس		
	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ
المحاضرة	٣	١	١	-	-	-	٥	١	١	٦	-	١	٨	١	-
الندوة	٢	-	-	٦	١	١	٦	-	-	٩	١	٢	٩	١	-
دروس تطبيقية من قبل المشرف	٢٠	٣	٢	١٨	٣	٢	٢٠	٢	٢	١٠	١	١	١٠	-	٣
تبادل الزيارات	٨	-	١	١٧	٢	١	١١	-	١	١٣	١	٣	١٠	١	١
المشاغل التدريبية	٤٥	٣	٦	١٤	١	-	١٦	٢	٤	٦	١	-	٤	-	-
التدريب المباشر	-	-	-	٣	-	-	٢	١	-	٤	-	-	٧	-	٢
تمثيل الأدوار	٤	-	-	٢	-	١	١٢	١	٢	٨	-	١	١٢	٣	-
التعليم المصغر	-	-	-	٤	١	-	٣	-	١	٦	٢	-	٧	-	٢
دروس تطبيقية من خلال الفيديو	٤	١	١	١٨	١	٢	١٣	٣	-	١٥	١	٣	١٥	١	١
استخدام المجموعات	٩	١	١	٢١	-	٦	٦	-	-	١٧	١	١	١٣	٢	٢

الترتيب والفئة* / الأسلوب	السادس			السابع			الثامن			التاسع			العاشر		
	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ
المحاضرة	٥	-	-	٧	١	١	١٢	-	-	١٦	١	٢	٣٢	٤	٦
الندوة	٦	-	١	١١	١	١	١٢	-	٢	٢٥	٥	٤	٨	-	١
دروس تطبيقية من قبل المشرف	٣	-	١	٣	-	-	٦	-	١	٣	-	-	١	-	-
تبادل الزيارات	١٥	٢	٢	٦	١	-	٥	-	٢	٦	٢	-	٣	-	١
المشاغل التدريبية	-	-	-	٣	-	١	٢	١	١	٢	-	١	٢	-	-
التدريب المباشر	١٣	٣	٢	١٥	١	٣	٢١	٣	٢	١٣	-	١	١٦	٢	١
تمثيل الأدوار	١٢	١	٢	١٨	٢	٣	١٠	٢	٣	١٢	-	-	٤	-	-
التعليم المصغر	١٧	١	٣	١٤	١	١	١٤	٢	١	١١	١	٣	١٨	١	١
دروس تطبيقية من خلال الفيديو	١١	١	-	١٣	١	٢	٤	-	١	٦	-	١	٥	-	١
استخدام المجموعات	١١	١	١	٤	١	-	٨	١	-	-	-	-	٦	٢	١

* تمثل الفئة ا إجابات المشرفين عامة، وتمثل الفئة ب إجابات مشرفي اللغة الإنجليزية، وتمثل الفئة جـ إجابات مشرفي الدراسات الاجتماعية.

تتناسب تناسبًا عكسيا مع العدد/الرتبة الذي اعتمده المشرف. فمثلاً أعطى العدد/الرتبة ١ الوزن الترتيبي ١٠، والعدد/الرتبة ٢ الوزن الترتيبي ٩ . . . وهكذا. (انظر جدول رقم ٤). ولحساب علامة كل أسلوب تم ضرب التكرار المقابل للأسلوب في الوزن المناظر له، وبعد ذلك تم ترتيب علامات الأساليب تنازليًا وفقًا لأهميتها (انظر الجداول أرقام ٥، ٦، ٧).

وبالطريقة نفسها تمت الإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بترتيب الأساليب حسب الممارسة الفعلية لها من قبل المشرفين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية (انظر جدول رقم ٣).

وللإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بدرجة الارتباط بين ترتيب الأساليب وفقًا لأهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة، وترتيبها حسب ممارساتهم الفعلية لها، تم إيجاد معامل ارتباط الرتب (سبيرمان) بين العلامات الممثلة لأهمية الأساليب وتلك الممثلة للممارسات الفعلية لها.

ولمعرفة ما إذا كانت قيمة هذا الارتباط ذات دلالة إحصائية تم اختباره عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) وبدرجة حرية ٨.[1]

نتائج الدراسة

الوصف الإحصائي للنتائج

تمهيدًا للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة، تم تفريغ إجابات المشرفين عامة، وإجابات مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، كل على حدة، ويوضح جدول رقم ٢ التوزيع التكراري لإجابات المشرفين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية عن السؤال الأول المتعلق بترتيب الأساليب التدريبية وفق أهميتها.

ويوضح جدول رقم ٣ التوزيع التكراري لإجابات المشرفين عامة وإجابات كل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والمتعلق بترتيب الأساليب التدريبية وفق الممارسة الفعلية لها.

١ تتمثل درجة الحرية في الفرق بين عدد فقرات الاستبانة وعدد الرتب المتناظرة.

جدول رقم ٣. التوزيع التكراري لإجابات المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية، على السؤال الثاني المتعلق بترتيب الأساليب التدريبية وفق ممارستهم الفعلية لها.

الترتيب والفئة* / الأسلوب	الأول			الثاني			الثالث			الرابع			الخامس			السادس			السابع			الثامن			التاسع			العاشر		
	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ
المحاضرة	١٦	١	٤	١١	٢	٢	٩	-	٢	١٠	-	١	١١	-	٢	٧	١	-	٧	١	١	٥	١	١	٦	١	-	١٢	٢	-
الندوة	٦	-	-	٦	-	١	١١	١	-	١٨	١	٣	١٦	-	٢	٩	١	٢	٨	١	١	٦	٢	-	٩	٢	-	٥	١	-
الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٦	١	-	١٨	٢	٣	١٥	١	٥	١٦	٢	١	١٦	١	١	١٠	١	-	٤	١	١	٤	-	-	٢	-	١	٣	-	-
تبادل الزيارات	٨	-	١	١٣	١	-	٢٣	٢	٢	١٠	-	١	١١	١	٢	٨	٣	١	٧	١	١	٢	-	-	٨	١	٣	٤	-	١
المشاغل التدريبية	٤١	٦	٦	١٣	-	١	١١	٢	-	٨	١	٢	٤	-	١	٥	-	١	٧	-	-	١	-	-	٢	-	-	٢	-	١
التدريب غير المباشر	٣	-	-	١	-	-	١	-	-	٥	-	-	١٣	٢	٢	٢	٩	-	٣	١٢	-	٣	١٤	٢	٢	٢	١٤	١	١	٢٢
تمثيل الأدوار	١	-	-	٣	-	-	٢	-	-	٦	٢	٢	٧	١	-	١٦	١	١	١١	١	٣	٢٢	١	٢	٢١	٢	٤	٥	١	-
تعليم الأقران (التعليم المصغر)	-	-	-	٣	١	-	٤	٢	-	-	-	-	٣	١	١	١٢	-	١	١٥	-	-	٢٣	٣	١	١٨	٢	٢	١٦	-	٧
الدروس التطبيقية من خلال الفيديو	٤	-	١	٢	١	-	٦	-	١	٨	٢	١	٩	١	١	٦	١	-	١٦	٣	١	١١	-	٤	٨	-	١	٢٤	١	٢
استخدام المجموعات	٩	١	-	٢٤	٢	٥	١٤	١	٢	١٢	١	١	٥	١	-	١٢	٢	٣	٦	١	١	٦	١	-	٥	-	-	١	-	-

* تمثل الفئة ا إجابات المشرفين عامة، وتمثل الفئة ب إجابات مشرفي اللغة الإنجليزية، وتمثل الفئة جـ إجابات مشرفي الدراسات الاجتماعية.

ويشير جدول رقم ٤ إلى أوزان الترتيبات. ويوضح الأوزان الترتيبية التي أعطيت لترتيب الأساليب الإشرافية، وكما يلاحظ أن الوزن الترتيبي للأسلوب يتناسب عكسيًا مع ترتيبه. فمثلاً الأسلوب الذي يحتل المرتبة الأولى في الترتيب يكون وزنه الترتيبي ١٠ والأسلوب الذي يكون ترتيبه العاشر يكون وزنه الترتيبي ١ . . . وهكذا.

جدول رقم ٤ . أوزان الترتيبات.

الترتيب	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر
الوزن	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١

وبناء على ذلك تم إيجاد علامة كل أسلوب بضرب تكرار الترتيب الذي حصل عليه الأسلوب في الوزن المقابل له، ثم جمعت النواتج وفيما يلي مثال توضيحي على ذلك.

وبالرجوع إلى جدول رقم ٢، نلاحظ أن تكرار الترتيب الأول الذي حصل عليه أسلوب المحاضرة من حيث الأهمية هو ٣، وبما أن الوزن الترتيبي للترتيب الأول ١٠، لذا تكون علامة الترتيب الأول هي حاصل ضرب ٣×١٠ .

وتستخرج العلامة الإجمالية لأهمية أسلوب المحاضرة بجمع نواتج كل ترتيب وذلك على النحو التالي:

(٣×١٠) + (١×٩) + (٥×٨) + (٦×٧) + (٨×٦) + (٥×٥) + (٧×٤) + (١٢×٣) +
(١٦×٢) + (٣٢×١) = ٣١٣

وهكذا تم إيجاد العلامات الإجمالية لترتيب باقي الأساليب كما يوضحها جدول رقم ٥ .

وتم بعد ذلك ترتيب الأساليب تنازليًا وفق أهميتها ودرجة ممارستها من وجهة نظر المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، كما يتضح في الجداول ذوات الأرقام ٦، ٧، ٨ تمهيدًا لحساب معامل الارتباط. كما تضمن الجدول رقم ٩ ملخصًا للنتائج.

جدول رقم ٥ . توزيع العلامات على الأساليب التدريبية حسب أهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، ووفقًا لممارستهم الفعلية لها .

الرقم الأساليب	علامات الفئة (ا)*		علامات الفئة (ب)**		علامات الفئة (جـ)***	
	الأهمية	الممارسة	الأهمية	الممارسة	الأهمية	الممارسة
١ - المحاضرة	٣١٣	٤٦٩	٣٤	٤٤	٣٩	٩٧
٢ - الندوة	٤٠٧	٥٤٢	٣٦	٣٥	٤٧	٦٥
٣ - الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٧٠٤	٦٣٥	٨٠	٦٥	٩٧	٨٦
٤ - تبادل الزيارات	٦٠١	٦١١	٤٩	٥٢	٧١	٦١
٥ - المشاغل التدريبية	٧٩٤	٧٥٧	٦٥	٨٣	٩٨	٩٥
٦ - التدريب غير المباشر	٣٤٣	٣٢٧	٣٠	٢٤	٥١	٤٨
٧ - تمثيل الأدوار	٤٧٢	٣٧٤	٤٥	٣٧	٦٣	٤٥
٨ - التعليم المصغر	٣٦٧	٣١٨	٤١	٤٤	٤٧	٢٥
٩ - الدروس التطبيقية من خلال الفيديو	٥٠٧	٣٨٣	٨٠	٦٥	٦٩	٥١
١٠ - استخدام المجموعات	٦١٩	٧٠٥	٤٣	٦٦	٨٩	٨٧

* علامات الفئة (ا) تمثل إجابات المشرفين عامة .

** علامات الفئة (ب) تمثل إجابات مشرفي اللغة الإنجليزية .

*** علامات الفئة (جـ) تمثل إجابات مشرفي الدراسات الاجتماعية .

التحليل الإحصائي للنتائج

النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني

تم ترتيب الأساليب التدريبية تنازليًا وفق أهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، ويوضح جدول رقم ٦ ذلك .

يظهر من الجدولين رقمي ٦ و٩ أن كلًّا من أسلوب المشاغل التدريبية والدروس التطبيقية من قبل المشرف، واستخدام المجموعات كانت في مقدمة الأساليب التدريبية، سواء من حيث الأهمية أو من حيث الممارسة الفعلية لها . فمن حيث الأهمية، كان ترتيبها

جدول رقم ٦ . ترتيب الأساليب التدريبية تنازليًا وفق أهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة.

الترتيب	الأسلوب	علامات الأهمية	علامات الممارسة	رتب علامات الأهمية	رتب علامات الممارسة	الفروق بين الرتب	مربعات الفروق
الأول	المشاغل التدريبية	٧٩٤	٧٥٧	١	١	صفر	صفر
الثاني	الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٧٠٤	٦٣٥	٢	٣	١-	١
الثالث	استخدام المجموعات	٦١٩	٧٠٥	٣	٢	١+	١
الرابع	تبادل الزيارات	٦٠١	٦١١	٤	٤	صفر	صفر
الخامس	الدروس التطبيقية من خلال الفيديو	٥٠٧	٣٨٣	٥	٧	٢-	٤
السادس	تمثيل الأدوار	٤٧٢	٣٧٤	٦	٨	٢-	٤
السابع	الندوة	٤٠٧	٥٤٢	٧	٥	٢+	٤
الثامن	التعليم المصغر	٣٦٧	٣١٨	٨	١٠	٢-	٤
التاسع	التدريب غير المباشر	٣٤٣	٣٢٧	٩	٩	صفر	صفر
العاشر	المحاضرة	٣١٣	٤٦٩	١٠	٦	٤+	١٦

على النحو التالي: المشاغل التدريبية، والدروس التطبيقية من قبل المشرف، واستخدام المجموعات، ومن حيث الممارسة كانت: المشاغل التدريبية، واستخدام المجموعات، والدروس التطبيقية من قبل المشرف.

أما ترتيب الأساليب التي جاءت في ذيل القائمة من حيث الأهمية فهو: التعليم المصغر والتدريب غير المباشر، والمحاضرة. وأقل الأساليب ممارسة كانت: تمثيل الأدوار والتدريب غير المباشر، والتعليم المصغر.

ولمعرفة ترتيب مشرفي اللغة الإنجليزية للأساليب التدريبية بحسب أهميتها، تم تنظيم جدول رقم ٧.

جدول رقم ٧. ترتيب الأساليب التدريبية تنازليًا وفقًا لأهميتها من وجهة نظر مشرفي اللغة الإنجليزية.

الترتيب	الأسلوب	علامات الأهمية	علامات الممارسة	رتب علامات الأهمية	رتب علامات الممارسة	الفروق بين الرتب	مربعات الفروق
الأول	الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٨٠	٦٥	١	٣	٢-	٤
الثاني	الدروس التطبيقية من خلال الفيديو	٨٠	٦٥	١	٣	٢-	٤
الثالث	المشاغل التدريبية	٦٥	٨٣	٣	١	٢+	٤
الرابع	تبادل الزيارات	٤٩	٥٢	٤	٥	١-	١
الخامس	تمثيل الأدوار	٤٥	٣٧	٥	٨	٣-	٩
السادس	استخدام المجموعات	٤٣	٦٦	٦	٢	٤+	١٦
السابع	التعليم المصغر	٤١	٤٤	٧	٦	١+	١
الثامن	الندوة	٣٦	٥٣	٨	٩	١-	١
التاسع	المحاضرة	٣٤	٤٤	٩	٦	٣+	٩
العاشر	التدريب غير المباشر	٣٠	٢٤	١٠	١٠	صفر	صفر

يلحظ من الجدولين رقمي ٧ و٩ أن أسلوب الدروس التطبيقية من قبل مشرفي اللغة الإنجليزية كان ترتيبه الأول من حيث الأهمية، وأن المشاغل التدريبية احتلت الدرجة الأولى من حيث الممارسة، في حين احتلت الدروس التطبيقية من خلال الفيديو والمشاغل التدريبية المرتبة الثانية والثالثة من حيث الأهمية، واحتل أسلوب استخدام المجموعات المرتبة الثانية في حين احتل أسلوب الدروس التطبيقية من خلال الفيديو المرتبة الثالثة من حيث الممارسة.

كما يظهر من الجدولين رقمي ٧ و٩ أيضًا أن أساليب: التعليم المصغر، والندوة والمحاضرة والتدريب غير المباشر كانت أقل أهمية؛ أما أقلها استخدامًا فكانت أساليب: المحاضرة وتمثيل الأدوار والندوة، والتدريب غير المباشر.

ووقوفًا على ترتيب مشرفي الدراسات الاجتماعية للأساليب التدريبية بحسب أهميتها تم تنظيم جدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. ترتيب الأساليب التدريبية تنازليًا وفق أهميتها من وجهة نظر مشرفي الدراسات الاجتماعية.

الترتيب	الأسلوب	علامات الأهمية	علامات الممارسة	رتب علامات الأهمية	رتب علامات الممارسة	الفروق بين الرتب	مربعات الفروق
الأول	المشاغل التدريبية	٩٨	٩٥	١	٢	-١	١
الثاني	الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٩٧	٨٦	٢	٤	-٢	٤
الثالث	استخدام المجموعات	٨٩	٨٧	٣	٣	صفر	صفر
الرابع	تبادل الزيارات	٧١	٦١	٤	٦	-٢	٤
الخامس	الدروس التطبيقية من خلال الفيديو	٦٩	٥١	٥	٧	-٢	٤
السادس	تمثيل الأدوار	٦٣	٤٥	٦	٩	-٣	٩
السابع	التدريب غير المباشر	٥١	٤٨	٧	٨	-١	١
الثامن	التعليم المصغر	٤٧	٢٥	٨	١٠	-٢	٤
التاسع	الندوة	٤٧	٦٥	٩	٥	+٤	١٦
العاشر	المحاضرة	٣٩	٩٧	١٠	١	+٩	٨١

يلاحظ من الجدولين رقمي ٨ و٩ أن أساليب: المشاغل التدريبية، والدروس التطبيقية من قبل المشرف، واستخدام المجموعات، جاءت في مقدمة القائمة من حيث الأهمية. ومن حيث الممارسة الفعلية فقد جاء أسلوب المحاضرة الأول في الترتيب، تلاه كل من أسلوب المشاغل التدريبية، واستخدام المجموعات. ومن اللافت للنظر أن أسلوب المحاضرة الذي احتل مقدمة الأساليب ممارسة احتل المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية عند مشرفي الدراسات الاجتماعية. ويوضح جدول رقم ٩ ملخصًا للنتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني.

٢ ـ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط الرتب (سبيرمان) بين العلامات

جدول رقم ٩ . الأساليب التدريبية مرتبة وفقًا لأهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية وممارستهم الفعلية لها.

الأساليب كما وردت	الأساليب مرتبة من وجهة نظر المشرفين عامة		الأساليب مرتبة من وجهة نظر مشرفي اللغة الإنجليزية		الأساليب مرتبة من وجهة نظر مشرفي الدراسات الاجتماعية	
في الاستبانة	الأهمية	الممارسة الفعلية	الأهمية	الممارسة الفعلية	الأهمية	الممارسة الفعلية
المحاضرة	المشاغل التدريبية	المشاغل التدريبية	دروس تطبيقية من قبل المشرف	المشاغل التدريبية	المشاغل التدريبية	المحاضرة
الندوة	دروس تطبيقية من قبل المشرف	استخدام المجموعات	دروس تطبيقية من خلال الفيديو	استخدام المجموعات	دروس تطبيقية من قبل المشرف	المشاغل التدريبية
دروس تطبيقية من قبل المشرف	استخدام المجموعات	دروس تطبيقية من قبل المشرف	المشاغل التدريبية	دروس تطبيقية من قبل المشرف	استخدام المجموعات	استخدام المجموعات
تبادل الزيارات	تبادل الزيارات	تبادل الزيارات	تبادل الزيارات	دروس تطبيقية من خلال الفيديو	تبادل الزيارات	دروس تطبيقية من قبل المشرف
المشاغل التدريبية	دروس تطبيقية من خلال الفيديو	الندوة	تمثيل الأدوار	تبادل الزيارات	دروس تطبيقية من خلال الفيديو	الندوة
التدريب غير المباشر	تمثيل الأدوار	المحاضرة	استخدام المجموعات	التعليم المصغر	تمثيل الأدوار	تبادل الزيارات
تمثيل الأدوار	الندوة	دروس تطبيقية من خلال الفيديو	الندوة	المحاضرة	التدريب غير المباشر	دروس تطبيقية من خلال الفيديو
التعليم المصغر	التعليم المصغر	تمثيل الأدوار	التعليم المصغر	تمثيل الأدوار	التعليم المصغر	التدريب غير المباشر
دروس تطبيقية من خلال الفيديو	التدريب غير المباشر	التدريب غير المباشر	المحاضرة	الندوة	الندوة	تمثيل الأدوار
استخدام المجموعات	المحاضرة	التعليم المصغر	التدريب غير المباشر	التدريب غير المباشر	المحاضرة	التعليم المصغر

التي تمثل أهمية الأساليب التدريبية والعلامات التي تمثل الممارسات الفعلية لهذه الأساليب (انظر الجداول أرقام ٦، ٧، ٨)، حيث إن معامل ارتباط الرتب (سبيرمان [١٧، ص٤٥٦]:

$$\text{ر} = ١ - \frac{\text{٦ف}^{٢}}{\text{ن (ن - ١)}}$$

حيث:

ف : الفرق بين رتبتين متناظرتين

ن : عدد أزواج الرتب المتناظرة

وعليه فإن:

$$\text{ر} = ٢ - \frac{٣٤ \times ٦}{١٠ \times ٩٩}$$

$$= ١ - \frac{٢٠٤}{٩٩٠}$$

$$= ٠,٧٩٤$$

ولمعرفة ما إذا كانت هذه القيمة الفعلية لمعامل الارتباط (٠,٧٩٤) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، فقد تمت مقارنتها مع القيمة الحرجة لـ:

ر (٨، ٠,٠٥) = ٠,٥٧٦

حيث إن ٨ تمثل درجة الحرية التي تم استخراجها من عدد أزواج الرتب المتناظرة مطروحًا منها ٢.

وبما أن ٠,٧٩٤ > ٠,٥٧٦، فإن درجة الارتباط بين ترتيب الأساليب التدريبية من حيث الأهمية وترتيبها حسب الممارسة الفعلية لها من وجهة نظر المشرفين عامة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

وبالطريقة نفسها تم إيجاد درجة الارتباط بين ترتيب الأساليب وفقًا لأهميتها من وجهة نظر كل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، وترتيبها من حيث ممارساتهم الفعلية لها، وقد بينت النتائج ما يلي:

١ ـ يوجد ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين ترتيب الأساليب وفقًا لأهميتها، وترتيبها وفقًا للممارسة الفعلية لها من قبل مشرفي اللغة الإنجليزية وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٨٤).

٢ ـ يوجد ارتباط إيجابي متدني القيمة بين ترتيب الأساليب وفقًا لأهميتها، وترتيبها وفقًا للممارسة الفعلية لها، من قبل مشرفي الدراسات الاجتماعية، إلا أنه ليس ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

مناقشة النتائج

١ ـ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة

يتبين من جدول رقم ٩ أن النظرة لأكثر الأساليب أهمية من وجهة نظر المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية، تتشابه فيما بينها إلى حد كبير، حيث كانت أساليب: المشاغل التدريبية والدروس التطبيقية من قبل المشرف، واستخدام المجموعات أكثرها أهمية من وجهة نظر المشرفين عامة ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة، بينما كانت أساليب الدروس التطبيقية من قبل المشرف، والدروس التطبيقية من خلال الفيديو والمشاغل التدريبية في مقدمة الترتيب من وجهة نظر مشرفي اللغة الإنجليزية. وقد يعود ذلك لوجود قناعات لدى المشرفين بأهمية الجانب العملي للتدريب وبفاعلية هذه الأساليب في إكساب المتدربين مهارات عملية يحتاجونها في عملهم الصفي. ويمكن أن يعزى ذلك إلى ما أضفاه مؤتمر التطوير التربوي في الأردن عام ١٩٨٧م من معرفة بهذه الأساليب عند المشرفين التربويين عن طريق أوراق العمل والوثائق والبحوث والدراسات ذات العلاقة، وقد يكون للجامعات دور في ذلك، حيث إن المشرفين التربويين درسوا مساقات في أساليب التدريب والتدريس والإشراف، وهذه المساقات زودتهم بإطار نظري وفكري أصبح جزءًا من إطارهم المرجعي، مما مكنهم من إدراك ميزات هذه الأساليب التدريبية من حيث مقدرتها العالية في تنمية التفكير وتشجيع العمل بروح الفريق وإثارة الدافعية عند المتدربين.

وتطابقت إلى حد ما النظرة لأقل الأساليب أهمية حيث احتلت أساليب: التعليم المصغر والتدريب غير المباشر، والمحاضرة ذيل القائمة من وجهة نظر المشرفين عامة.

واحتلت أساليب الندوة، والمحاضرة، والتدريب غير المباشر ذيل القائمة من حيث الأهمية من وجهة نظر مشرفي اللغة الإنجليزية، بينما اعتبر مشرفو الدراسات الاجتماعية أساليب: التعليم المصغر والندوة والمحاضرة أقلها أهمية. وقد يعود السبب في ذلك إلى شعورهم بمحدودية فائدة هذه الأساليب في أداء المعلم. تكون لديهم هذا الشعور نتيجة خبراتهم ودراستهم الجامعية وحضورهم للندوات، لذا تراهم يعتبرون أسلوب المحاضرة أقل أساليب التدريب أهمية، لأنه أسلوب يركز على المادة التعليمية دون التفكير، كما ينظرون إلى التعليم المصغر على أنه يولّد إحراجًا لبعض المتدربين، حيث إن فلسفة هذا الأسلوب تقوم على تكليف أحد المتدربين بتوضيح أفكار أمام الزملاء، وربما يرجع احتلال أسلوب الندوة ذيل القائمة في الأساليب التدريبية من حيث الأهمية إلى قناعة المشرفين بأن هذا الأسلوب يؤخر تنفيذ المنهاج أو المقرر الدراسي.

وقد تطابقت كذلك وجهة نظر المشرفين عامة لأكثر الأساليب استخدامًا وأكثرها أهمية، حيث جاءت أساليب: المشاغل التدريبية واستخدام المجموعات والدروس التطبيقية من قبل المشرف في مقدمة القائمة من حيث الممارسة، وهذا يعزز نظرتهم إلى فاعليتها، أي أنهم يفضلون استخدام الأساليب التي يعتبرونها أكثر أهمية. وقد يُعزى السبب في ذلك إلى مرتكزات التطوير التربوي التي تهتم بالمنحى العملي، وإلى برامج التدريب التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في الأردن والتي من خلالها يتدرب المشرفون على المشاغل التعليمية وعلى أسلوب المجموعات ليكتسبوا كفاءات وليقوموا بدور تدريبي للمعلمين، هذا الأمر الذي أدى إلى انتقال أثر التدريب من المشرف إلى المعلم.

وتبين من جدول رقم ٩ كذلك أن مشرفي اللغة الإنجليزية يفضلون استخدام الأساليب ذات الطابع العملي. وقد اتفقت نظرتهم لها من حيث الأهمية، مع نظرتهم لها من حيث الممارسة الفعلية. ومن الملاحظ هنا أن أسلوب المجموعات كان ترتيبه السادس من حيث الأهمية، لكنه جاء في المركز الثاني من حيث الممارسة. وقد يُعزى ذلك إلى ترجيح المدربين لإيجابيات أسلوب المجموعات على سلبياته، وإلى ما قدّمه المتدربون من تغذية راجعة حول تفضيلهم لهذه الأساليب وفاعليتها وعلاقتها المباشرة بالمواقف الصفية.

وإلى حد ما فقد اتفقت وجهة نظر مشرفي الدراسات الاجتماعية لأكثر الأساليب ممارسة مع نظرتهم لها من حيث الأهمية، حيث احتلت أساليب: المشاغل التدريبية،

والدروس التطبيقية من قبل المشرف، واستخدام المجموعات، مقدمة الترتيب من حيث الأهمية، في حين كانت أساليب: المحاضرة، والمشاغل التدريبية، واستخدام المجموعات أكثرها استخدامًا. وقد يُعزى اتساع الفجوة بين نظرة مشرفي الدراسات الاجتماعية لأسلوب المحاضرة من حيث الأهمية ونظرتهم لها من حيث الممارسة، إلى تأثرهم بالأسلوب القديم في تعليم هذا المبحث الذي يتمثل في سرد الأحداث وتلقينها. لأنهم تعلموا بالأسلوب نفسه، والتخلي عن ذلك يحتاج إلى تدريب طويل ومستمر وجهد كبير، وقد يكون سبب ذلك أيضًا أن مناهج الدراسات الاجتماعية وكتبها مصممة بطريقة تشجع أسلوب المحاضرة، مما جعل المشرفين يستخدمون هذا الأسلوب التدريبي بصورة كبيرة.

وقد تطابقت إلى حد كبير نظرة المشرفين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية بالنسبة لأقل الأساليب استخدامًا، حيث احتلت أساليب: تمثيل الأدوار، والتدريب غير المباشر، والتعليم المصغر، ذيل القائمة، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم وعي المشرفين لتطبيق تلك الأساليب وإلى صعوبة وإجراءات تنفيذها بفاعلية نظرًا لقلة الإمكانات.

٢ ـ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة

يظهر من النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث أن درجة الارتباط بين ترتيب الأساليب التدريبية من حيث أهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، ومشرفي اللغة الإنجليزية، وترتيبها حسب ممارستهم الفعلية لها كانت ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠٫٠٥) حيث بلغ معامل الارتباط ٠٫٧٩٤ و٠٫٧٨٤ على التوالي، ولكنه في واقع الأمر ليس ارتباطًا تامًا، إذ يفضل أن تكون العلاقة بين النظرة لأهمية الأساليب والنظرة إلى استخدامها قوية جدًا. فمن الطبيعي أن تنعكس نظرة المشرف لفاعلية الأسلوب على استخدامه له، ومن غير الطبيعي أن يكون الأمر غير ذلك. ومن النتائج أيضًا وجود ارتباط إيجابي بين ترتيب الأساليب وفقًا لأهميتها من وجهة نظر مشرفي الدراسات الاجتماعية وترتيبها من حيث ممارستهم الفعلية لها، ولكنه ليس ذا دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠٫٠٥)، إذ بلغ معامل الارتباط ٠٫٢٥ . ويستنتج من ذلك أنه، بالرغم من الأهمية التي يوليها مشرفو الدراسات الاجتماعية لبعض الأساليب التدريبية، إلا أنها لا تلقي النظرة نفسها في الممارسة الفعلية.

التوصيات

١ - بما أن الدراسة كشفت عن أساليب تدريبية فاعلة وأخرى غير فاعلة، فإن الباحث يوصي بضرورة التركيز على استخدام الأساليب التدريبية ذات الطابع العملي التي كشفت الدراسة فاعليتها، كأساليب المشاغل التدريبية والدروس التطبيقية واستخدام المجموعات، والتقليل من استخدام الأساليب ذات الطابع النظري التي كشفت الدراسة عن عدم فاعليتها كأساليب المحاضرة، والندوة، والتدريب غير المباشر.

٢ - بما أن الدراسة أوضحت أن أكثر الأساليب أهمية هي: المشاغل التدريبية، والدروس التطبيقية، واستخدام المجموعات وهي الأكثر استخداماً عند المشرفين، فإن الباحث يوصي بضرورة توفير التسهيلات والإمكانات المادية كافة وتوفير الوقت لضمان استخدام هذه الأساليب بفاعلية وبطريقة ناجحة.

٣ - بما أن نتائج الدراسة أشارت إلى أن أسلوب المحاضرة أقل الأساليب التدريبية أهمية عند مشرفي الدراسات الاجتماعية لكنه أكثرها ممارسة، فيوصي الباحث بتحسين طريقة المحاضرة وتجويدها.

٤ - بما أن الدراسة أوضحت أن أسلوب تمثيل الأدوار وأسلوب التعليم المصغر أقل الأساليب ممارسة عند المشرفين عامة، وعند كل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، فإن الباحث يوصي بعقد دورات مكثفة لتكسب المشرفين الكفاءات اللازمة لاستخدام هذه الأساليب وممارستها بفاعلية أكبر عند الضرورة.

٥ - بما أن الدراسة أجريت على عينة من مشرفي التربية والتعليم في محافظات الشمال في الأردن، فإن الباحث يوصي بإجراء دراسة في محافظات أخرى في الأردن تتضمن عينة أكبر.

الملحق

الزملاء المشرفون التربويون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . .

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى التعرف على درجة الارتباط بين أهمية الأساليب التدريبية وممارستها الفعلية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال في الأردن.

تتضمن الاستبانة المرفقة قائمة بهذه الأساليب، يرجى ترتيبها في العمود (ا) حسب درجة الأهمية (الفاعلية) بكتابة العدد/الرتبة ١ أمام الأسلوب الأكثر أهمية، والعدد/الرتبة ٢ أمام الأسلوب الذي يليه في الأهمية وهكذا. . . .

أما في العمود ب، فيرجى ترتيبها حسب الممارسة الفعلية لها، وذلك بكتابة العدد/الرتبة ١ مقابل الأسلوب الأكثر ممارسة من قبلكم، والعدد/الرتبة ٢ مقابل الأسلوب الذي يليه في الممارسة وهكذا.

شاكرًا لكم تعاونكم . .

معلومات عامة

المديرية ....

المؤهل العلمي ....

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: ....

عدد سنوات الخبرة: ....

الاستبانة

الرقم	الأسلوب التدريبي	العمود ا الترتيب حسب الأهمية	العمود ب الترتيب حسب الممارسة
١	المحاضرة		
٢	النـدوة		
٣	الدروس التطبيقية من قبل المشرف		
٤	تبادل الزيارات		
٥	المشاغل التدريبية		

تابع الاستبانة .

الرقم	الأسلوب التدريبي	العمود ا الترتيب حسب الأهمية	العمود ب الترتيب حسب الممارسة
٦	التدريب غير المباشر		
٧	تمثيل الأدوار		
٨	التعليم المصغر		
٩	الدروس التطبيقية من خلال الفيديو		
١٠	استخدام المجموعات		

المراجـــع

[١] درة، عبدالباري. «الأساليب التدريبية: تصنيفها، ونموذج مقارن لها والعوامل التي تحكم اختيارها.» *مجلة رسالة المعلم الأردنية*، م٩، ع ع ١ - ٢ (١٩٩١م)، ص ص ١٣ - ٢٠.

[٢] درويش، عبدالكريم. «التدريب من منظور علمي عملي.» *المجلة العربية للتدريب*، م١، ع٢ (١٩٨٨م)، ص ص ١١ - ٢٧.

[٣] وزارة التربية والتعليم الأردنية. «إنجازات الوزارة في مجال التدريب والتأهيل والإشراف من خطة التطوير التربوي؛ وتطلعات الوزارة.» ورقة عمل قدمت من مركز التدريب التربوي في ندوة التطوير التربوي من ٩ - ١٠ / ٤ / ١٩٩٤م.

[٤] سعادة، يوسف جعفر. *الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية*. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٥م.

[٥] Carver, D., and David M.J. Wallence. "Some Applications of Micro-teaching to TESL." *English Language Teaching Journal*, 29. No. 2 (1975), 184-90.

[٦] آلن، دوايت؛ وكيفن ريان. *التعليم المصغر*. ترجمة صادق عودة ومحمد الخوالدة. عمان: مكتبة الشباب ومطبعتها، ١٩٧٥م.

[٧] Lawrence, Gordon. *Patterns of In-service Education: University of Florida*. Gainesville. Fl: Univ. of Florida, 1974.

[٨] عبدالرحمن، عماد عبدالله جريس. «تقويم البرامج أثناء الخدمة لكتب سلسلة بترا من وجهة نظر المعلمين.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩٠م.

[٩] بخيت، عماد عبدالله جريس. «أثر التدريب بالتعليم المصغر في تنمية مهارتي التقديم والتهيئة الحافزة والتساؤل لدى معلمي الرياضيات.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩٢م.

[١٠] Northfield, Jeff. "Interpreting Some Different Approaches to Teacher Education." Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, GA, April 1993, 15-18.

[١١] Renwich, Margery. *Innovation in Teacher Education.* New Zealand Council for Education Research Distribution Services, 1993.

[١٢] Ellsworth, Nancy J. "Trainees Perceptions of Types of Instructional Practices Modeled in an Urban Teacher Education Program." *Teacher Education and Special Education,* 16, No. 1 (1993), 34-41.

[١٣] Barton, James, and Angelo Collins. "Portfolios in Teacher Education." *Journal of Teacher Education,* 44, No. 3 (1993), 200-10.

[١٤] الششتاوي، مصطفى. «تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في جمهورية مصر العربية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ١٩٧٦م.

[١٥] Vojiek, Roseanne O'Brien. "Interpreting Staff Development and Organization Development." *Dissertation Abstracts International,* 54. No.8 (1994), 28.

[١٦] وزارة التربية والتعليم، الأردن. *دليل المشرف التربوي،* ط١. عمّان، شركة دار الشعب، ١٩٨٣م.

[١٧] Minium, E. *Statistical Reasoning in Psychology and Education.* New York: Wiley, 1978, 456-57.

The Correlation between the Importance of Training Techniques and Their Actual Implementation as Viewed by Educational Supervisors in the North Directorates of Education in Jordan

Ibrahim Al-Qaoud* and Bashir Al-Homsi**

**Assistant Professor, Curriculum and Instruction Dept., Faculty of Education, Yarmook University,m Irbid, Jordan*
*and **Head of Supervisors' Dept., Jerash Directorate of Education, Jerash, Jordan*

Abstract. The study purports to provide answers to the following questions:

1. What is the order of importance and implementation of training techniques as viewed by educational supervisors in general, and by the supervisors of English and social studies in particular?

2. What is the correlation between the importance of the training techniques as viewed by the supervisors in general and by the supervisors of English and social studies in particular and their actual implementation of them?

The sample consisted of 94 Jordanian supervisors. The instrument included ten randomly ordered training techniques. The findings were:

1. The "workshop" was the most important technique for all supervisors and for the social studies supervisors.

2. The supervisor and video demonstrations were most important and workshops were most implemented by the English language supervisors.

3. There existed a positive correlation between importance ordering and implementation ordering for all supervisors and for the English language supervisors.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٤٩ ـ ٤٨٨ (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم

فهد إبراهيم الحبيب

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تحرص المملكة العربية السعودية على تحقيق الاكتفاء الذاتي من المعلمين المؤهلين علميًا وتربويًا ومهنيًا بمراحل التعليم كافة، والعمل على تزويد غير المؤهلين بالخبرات والمهارات العلمية والتربوية والمهنية التي تمكنهم من تأدية رسالتهم كمعلمين ومربين. وتبذل المملكة جهودًا واضحة في تطوير إعداد المعلمين كمًا وكيفًا لتحقيق مستويات تواكب الاتجاهات الحديثة في مجال تربية المعلمين وتدريبهم.

يوضح هذا البحث أحد هذه الجهود من خلال التأكيد على دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم. وقد أكد البحث على هذا الدور من خلال الأدبيات والدراسات والبحوث المختلفة والمصادر الرسمية من لوائح ونظم صادرة من قبل الأجهزة المسؤولة عن نظام التعليم.

وفي ضوء تحليل نتائج الدراسة الميدانية التي طبقت على عيِّنة من مديري مدارس المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، البالغ عددهم ١١٢ شخصًا من مناطق المملكة العربية السعودية المختلفة، وبعد إجراء العمليات الإحصائية المناسبة، توصل البحث إلى النتائج التالية:

يقوم مدير المدرسة بدور رئيس وأساسي في نمو المعلم المهني وذلك من خلال المجالات التالية:

- المنهج الدراسي وطرق التدريس
- العلاقات الإنسانية
- إدارة العملية التدريسية وتنظيمها
- واجبات المدير ذاتيًا تجاه المعلم مهنيًا
- الأهداف التربوية

وبتفسير النتائج ومناقشتها تبيَّن أن هناك اتفاقًا بين مديري المراحل الثلاث حول ترتيبهم لأهمية هذه المجالات في سعيهم نحو نمو المعلم المهني. وكشفت النتائج كذلك أن كل مجال من هذه المجالات احتل أهمية من قبل أفراد الدراسة بغض النظر عن الترتيب، مما يؤكد على اهتمام مديري المدارس بنمو المعلم مهنيًا.

هذا وقد وضع الباحث عددًا من التوصيات والمقترحات التي من شأنها تطوير العملية التعليمية بصفة عامة، وتطوير المعلم والعلاقة بينه وبين مدير المدرسة بصفة خاصة.

المقدمة

تتوقف حيوية المجتمع ونشاطه في عصر التقدم العلمي والتقني إلى حدٍّ كبير على مدى فاعلية النظام التعليمي. فالتربية سمة العصر، وبدون التربية ما كانت الإنجازات الهائلة والتغيّرات السريعة في مجالات العلم والتقنية، وذلك يتطلب ضرورة تكيف النظام التعليمي مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي تلقي بها رياح العصر.

ومع ذلك، لم يعد تعديل بنية النظام التعليمي أو تشريعاته أو مناهجه وخططه كافيًا لتحقيق أهدافه، بل أصبح من الضروري قبل ذلك الاهتمام بإعداد المعلم اهتمامًا يتناسب مع دوره في العملية التربوية، فالمعلم هو صاحب الدور الأساسي في العمل المدرسي لأنه أكثر أعضاء المدرسة احتكاكًا بالتلميذ وأكثرهم تفاعلاً معه. ومن خلال هذا الاحتكاك والتفاعل، يتم التأثير في النشء سلبًا أو إيجابًا، ومن ثم كان المعلم هو جوهر العملية التربوية التعليمية والمسؤول عن أغلى مصدر يملكه المجتمع، ألا وهو القوى البشرية.

فالمعلم الكفءُ يَهدي الأجيال الحالية والمقبلة إلى طريق الخير والصلاح بعد الله سبحانه وتعالى، ويبثّ فيها المبادىء الدينية والخلقية والاجتماعية وينشر بينها العلم والمعرفة، ويسهم بنصيب وافر في نجاح الخطط الإنمائية في مجتمعه، ويدفع بأمته للنهوض إلى أسمى درجات الحضارة والتقدم.

ويُعدّ المعلم وما يتعلق بنموه مهنيًا واحدًا من أهم مسؤوليات مدير المدرسة، وهذا ما أكّدت عليه البحوث والدراسات المختلفة، قديمة كانت أو حديثة [١ ـ ٨].

ويمكن الحكم على فاعلية أداء مدير المدرسة في هذا الجانب من خلال المعايير التالية:

١ ـ الأداء الوظيفي للمعلمين.

٢ ـ الجانب الأخلاقي للمعلمين.

٣ ـ مستوى تعلم التلاميذ [٩، ص١٢٣].

وتشكل الكفاءات التالية جزءًا من الكفاءات المطلوبة لنجاح المعلم في عمله وهي:

- الكفاءة العلمية في المادة التي يدرِّسها المعلم.
- الكفاءة في استخدام الأسئلة المتنوّعة التي تتطلّب أنواعًا مختلفة من الإجابة.

- الكفاءة في تنويع الموقف التعلمي بطريقة تضمن مشاركة التلاميذ في الدرس.
- الكفاءة في استخدام الوسائل المعنية بطريقة فعالة.
- الكفاءة في إصدار الحكم على المواد التعليمية على اختلاف أنواعها.
- الكفاءة في تحديد الأهداف سلوكيًا.
- الكفاءة في ربط عملية التعليم بخبرات التلاميذ.
- الكفاءة في تعزيز أنواع معينة من سلوك التلاميذ [١٠، ص١٢٧].

ويلعب مدير المدرسة دورًا أساسيًا ورئيسًا في مساعدة المعلم على الإلمام بهذه الكفاءات وإتقانها من خلال القيام بمسؤولياته وواجباته تجاهه، والتي يمكن رؤيتها فيما يلي:

١ - توضيح أهمية مهنة التعليم وعظم مسؤوليتها وثقل أمانتها بأسلوب مقنع، هدفه الفائدة وتقوية روح العمل في المعلم.

٢ - تحديد العمل المطلوب من المعلم في ضوء تصورات إدارة المدرسة نحو تحقيق الأهداف التربوية بما يتلاءم مع التعليمات والسياسة العامة للتعليم.

٣ - توفير كل الإمكانات والوسائل الممكنة للمعلم، سواء بوقوف الإدارة بجانب المعلم في تحقيق رسالته أو تهيئة الجو المناسب لأداء مهمته أو توفير الوسائل التعليمية التي تعينه على أداء عمله [١١، ص١٨].

وقد حددت اللوائح التنظيمية لمدارس التعليم العام في وزارة المعارف مهام وواجبات مدير المدرسة متضمنة مسؤولياته تجاه المعلم ونموه مهنيًا وهي: تبادل الرأي مع المعلم حول الموادّ التي يقوم بتدريسها، وطرق التحضير والتدريس الفعالة، والاهتمام بالمعلم الجديد، والاهتمام بتشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين في الفصول الدراسية، وعقد الاجتماعات الدورية لمناقشة سير المعلم في المدرسة وأهم المشكلات التي تواجههم مع العمل بصورة مستمرة على علاجها، والاهتمام بتقويم المعلم على أن يكون التقويم موضوعيًا، وإطلاع المعلم على كل ما يتعلق به من نشرات وتوجيهات مع متابعة مدير المدرسة تنفيذ المعلم لذلك، وتشجيع المعلم على القراءة والرجوع إلى ما يتعلق بمادته التي يدرسها من بحوث ودراسات وكتب علمية كي تزوّده بكل جديد ومفيد لتطوير العملية التعليمية بشكل عام ومادته بشكل خاص، وزيارة المعلمين أثناء الحصص والاطلاع على دفاتر التحضير يوميًا وعلى دفاتر المكتب أسبوعيًا، على أن تكون زيارة اطلاع وإرشاد، وأن يكون المدير نفسه قارئًا ومطلعًا على أحداث المستجدات على الساحة التربوية.

مشكلة البحث

خطت المملكة العربية السعودية في تطوير نظامها التعليمي بخطًى علمية مدروسة تسعى من ورائها إلى مواكبة التطورات المتلاحقة ملبّية بذلك التقدم المنشود وحاجات المجتمع. وقد سعت المملكة في تطويرها المستمر لنظامها التعليمي إلى أن يشمل جميع مدخلاته وعملياته وأنشطته، وكان للإدارة المدرسية من جانب والمعلم من جانب آخر نصيب كبير من هذا التطوير. فقد حددت اللوائح التنظيمية مهامّ ومسؤوليات مدير المدرسة والمعلم، والعلاقة بينهما في إطار العملية التربوية والتعليمية بما يحقق أهدافها المرسومة. وكان من أهم هذه المسؤوليات والمهامّ التأكيد على دور مدير المدرسة في نمو المعلم تمشيًّا مع تطوير مهامّ الإدارة المدرسية ومسؤولياتها، من التركيز على الجانب الإداري البحت إلى التركيز في المقام الأول على الجانب الفنيّ، باعتباره أساس نجاح المدرسة في تحقيق أهداف التربية والتعليم. ونظرًا للموقع الرئيس الذي يحتله نمو المعلم المهني في الجانب الفنيّ من عمل مدير المدرسة، وباعتبار أن دور مدير المدرسة في نمو المعلم مهنيًّا يُعدُّ إحدى استراتيجيات إعداد المعلم أثناء الخدمة، وهذا ما يتحمَّل عِبْأَهُ مدير المدرسة في المقام الأول حيث أشارت إلى ذلك اللائحة الداخلية لتنظيم مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية بالمادة الثالثة والثلاثون بقولها: «والمدير مسؤول عن توجيه المدرسة إداريًّا وفنيًّا. . . كما هو مسؤول عن المدرسين وأعمالهم» [١٢، ص١٤].

وجاء في النظام الداخلي للمدرسة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية أن من واجبات مدير المدرسة «إرشاد المدرسين إلى الطرق التربوية الصحيحة، عقد اجتماعات معهم للعمل على كل ما من شأنه رفع المستوى التعليمي للمدرسة» [١٣، ص٥]. وعلى ضوء ذلك فإن هذا البحث يسعى من خلال الدراسة الميدانية على مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية إلى استقصاء دور مدير المدرسة في نمو المعلم المهني في المجالات والجوانب التربوية والتعليمية المختلفة التي يحتاجها المعلم.

أهداف البحث

يُعدُّ الهدف الرئيس لهذا البحث الوقوف على دور مديري مدارس المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية في نمو المعلم المهني.

ويسعى البحث لتحقيق هذا الهدف من خلال تحقيق الأهداف التالية :

١ ـ التعرف على المجالات والجوانب التي على ضوئها يسعى مدير المدرسة إلى نمو المعلم مهنيًا .

٢ ـ التعرف على أعلى هذه المجالات والجوانب وأدناها مرتبة من حيث اهتمام مدير المدرسة بها في سعيه لنمو المعلم مهنيًا .

٣ ـ التعرف على مدى اتفاق واختلاف مديري مدارس المراحل الثلاث حول أهمية المجالات والجوانب في سعيهم لنمو المعلم مهنيًا .

٤ ـ التعرف على الفروق بين إجابات مديري مدارس المراحل الثلاث وفقًا لمتغيرات البحث (المؤهل العلمي ، الخبرة والدورات التدريبية) فيما يتعلق بدورهم تجاه نمو المعلمين المهني .

٥ ـ تقديم التوصيات والاقتراحات المناسبة لتعزيز دور مدير المدرسة في نمو المعلم المهني .

أسئلة البحث

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما دور مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية تجاه نمو المعلم مهنيًا؟

ويجيب البحث عن هذا السؤال في ضوء إجابته عن الأسئلة التالية :

١ ـ ما المجالات التي في ضوئها يسعى مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية إلى نمو المعلم مهنيًا وأولوياتها من وجهة نظرهم؟

٢ ـ ما الجوانب التي في ضوئها يسعى مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية إلى نمو المعلم مهنيًا وأولوياتها من وجهة نظرهم؟

٣ ـ ما مدى الاتفاق بين مديري المدارس حول تحديدهم لأولويات مجالات النمو المهني للمعلم؟

٤ ـ هل هناك فروق دالة بين إجابات المديرين تُعزَى للمؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية .

أهمية البحث

من المعروف أن العملية التعليمية في المدرسة تتكون من ثلاثة محاور هي المعلم، والمنهج والتلميذ، وهناك بناء تنظيمي وإداري يعملون من خلاله. ونظرًا للدور الرئيس الذي يلعبه المعلم في أي عملية تعليمية، لذا وجب الاهتمام به. وهذا الاهتمام لا يجب أن يقتصر على إعداد المعلم المهني ثم توظيفه فحسب، بل لا بد أن يكون هناك اهتمام بالمعلم بعد توليه الوظيفة أيضًا [١٤، ص٢٢٣]. وتتركز أهمية البحث في التأكيد على دور مدير المدرسة في الاهتمام بالمعلم بعد توليه الوظيفة من حيث تنميته مهنيًا. وتتمثل أهمية البحث كذلك في الوقوف على المجالات والجوانب التي يعطيها مديرو المدارس الأولوية في نمو المعلم المهني، وذلك للعمل على تعزيز المناسب منها والاقتراح بتغيير غير المناسب وتحسينه حتى يكون سعي مدير المدرسة إلى نمو المعلم مهنيًا في الاتجاه الصحيح بما يخدم العملية التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية.

حدود البحث

١ ـ سيتناول هذا البحث دور مدير المدرسة في نمو المعلم المهني من خلال المجالات والجوانب المتعلقة بعمل المعلم واحتياجاته.

٢ ـ سوف تقتصر الدراسة على مديري مدارس المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية (بنين) بالمملكة العربية السعودية المشتركين في الدورة التدريبية التي تنظمها كلية التربية ـ جامعة الملك سعود بالرياض لعامي ١٤١٣/١٤١٤هـ و١٤١٤/١٤١٥هـ. هذا وسوف يتم وصف العيِّنة في الجزء الخاص بها.

مصطلحات البحث

الإدارة المدرسية: «مجموع الجهود المنظمة التي يقوم بها أفراد داخل إطار واحد وهو المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة والتي تنعكس آثارها على المجتمع» [١٥، ص٢١].

مدير المدرسة: هو الشخص المسؤول الأول عن تنفيذ متطلبات العمل بما يتوافر لديه من الظروف المناسبة والإمكانات البشرية والمادية اللازمة لنجاح العمل.

ومدير المدرسة هو المسؤول المدرسي، وعليه أن يخطط — مع زملائه المعلمين — لرسم السياسة التعليمية التي تنتهجها مدرسته بحيث تتوافق مع الفلسفة التربوية للمجتمع مع توزيعه للمسؤوليات والاختصاصات، ومحاولة التغلب بذكاء وموضوعية على ما يقابله من مشكلات في العمل، إلى جانب قيادته الرشيدة وجهوده في غرس وتنمية الروح المعنوية العالية بين العاملين [١٦، ص١٢].

النمو المهني للمعلمين: هو «تطوير كافايتهم التعليمية من خلال جانبين هما الجانب المعرفي والجانب السلوكي» [١٧، ص١٦٧].

الإطار النظري

تمهيد

تعتبر المدرسة قاعدة الهرم العريضة لأي نظام تعليمي، وتمثل الإدارة المدرسية في هذا النظام الإدارة الإجرائية لأهداف التعليم واستراتيجياته وخططه. ويُعدُّ مدير المدرسة الشخص المسؤول في المقام الأول عن نجاح تحقيق أهداف التعليم من خلال حسن تنفيذه للاستراتيجيات والخطط على المستوى العام وعلى مستوى مدرسته. وقد كان لتغيّر اتجاه الإدارة المدرسية في عملها من التركيز على الجوانب الإدارية البحتة إلى الاهتمام بجميع جوانب العملية التعليمية والتربوية، فنية وإدارية واجتماعية أثر واضح على مسؤوليات مديري المدارس.

هذا وتضع جميع نظريات الإدارة التربوية تقريبًا مدير المدرسة في موقع متميز واستراتيجي بالنسبة لكل ما يدور في مدرسته، فهو الرئيس المباشر للمعلمين في المدرسة، وهو المسؤول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها المنشودة خاصة تربية التلاميذ وتعليمهم، وهو حلقة الاتصال الثابتة بين المعلمين ببعضهم البعض، وبين المعلمين والتلاميذ، وبين المعلمين وأولياء الأمور وبين الموجهين والمعلمين. وهو بشكل دائم في الموقع الرئيس للعملية التعليمية فعليه يقع عبء تخطيطها وتنظيمها وتنفيذها للحصول على درجة عالية من الأداء في تحقيق الأهداف المنشودة على المستوى العام لنظام التعليم والمستوى الخاص للمدرسة.

ينقسم عمل المعلمين ونشاطهم خلال حياتهم الوظيفية في المدرسة إلى نوعين من الجهود هما المشاركة participation واستثمار الأداء performance investment:

أولاً : المشاركة participation : يؤكِّد هذا النوع على الجهود التي تبذل من قبل المعلم خلال عمله بالمدرسة مثل التحضير الجيِّد لدروسه، وحسن الاستفادة والتنفيذ لمناهج وطرق التدريس المختلفة، والتعاون مع الموجه ومدير المدرسة؛ هذا بجانب حضور الاجتماعات واللقاءات التربوية المختلفة مما يعني ظهوره بمظهر يشرف المدرسة. وهذا الاهتمام من قبل المعلم يعـود عليه بضمان عضويته في المؤسسة التربوية مع إيجاد علاقات حسنة مع جميع المسؤولين من خلال رضاهم عما يقوم به من جهود.

ثانيًا: استثمار الأداء performance investment : ويشير هذا النوع من جهود المعلم المبذولة إلى تلك الجهود التي تتعدى المسؤوليات الروتينية المحدودة حيث لا تقتصر أعمال المعلم وأنشطته داخل الحجرة الدراسية فقط، وقد لا يكون داخل المدرسة، فقط بل إنه يتخطى ذلك الدور المرسوم له مسبقًا إلى دور أكبر نحو التلاميذ والعملية التعليمية والتربوية ككل، مما يعني أنه يستثمر أداءه وبأفضل استثمار ممكن [١٨].

وعلى المدير الاهتمام بالتفاعلات والعلاقات قدر اهتمامه بالمهارات والكفاءات، وتمثل ثقتـه بالعاملين وإيمانه بقابلية كل منهم للنمو والتحسين عنصرًا رئيسًا في المناخ الضروري لإحـداث النمـو وإلا فقـدوا حماسهم ورغبتهم في تحسين أدائهم، ويتطلَّب النمو المستمر للمعلمين جهود المدير في جانبين:

الأول: رفع الروح المعنوية للمعلمين.

الثاني: تشجيع النمو المهني للمعلمين.

ولتحقيق هذا الجانب فإن المدير يستعين بعدة أساليب هي:

١ ـ الاهتمام بنموه الذاتي شخصيًا مهنيًا.

٢ ـ زيارات الفصول وحجرات الدراسة.

٣ ـ الاجتماعات الفردية والجماعية.

وتقتضي وظيفة التوجيه التربوي لمدير المدرسة أن يعمل بصفة مستمرة لتحسين مستوى المعلمـين عن طريق توفير أنواع الخبرات، التي تساعدهم على النمو وإشراكهم في مواقف يستغلون فيها قدراتهم ويشعرون خلالها بالسعادة والرضا [١٩، ص ص ١٠٩ ـ ١١٤].

لا جدال في أن كفاءة الإشراف والإدارة المركزية واللامركزية والإجرائية على العمل التعليمي والتربوي، وقدرتها على الملاءمة بين تطلعاتها وإنجازاتها فيه، يكون ذلك كله رهنًا في المقام الأول بكفاءة المعلم وبكفاءته في الأداء. وقد قيل: «قبل أن تفتش عن أمة فتش عن معلميها وعن صانعي نشئها وشبابها.» وهذا حق لا جدال فيه.

فالمدرس هو حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية، فهو يؤثّر بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته في التلميذ، كما أنه الدعامة الأولى لقوة الوطن ومجده، وبقدر ما يبذل من جهد وإتقان في أداء رسالته بقدر ما ينهض الوطن، فالمدرس الصالح هو الذي يخرج المواطن الصالح. ولهذا فإن أضخم مسؤولية يلقيها الوطن على أبنائه إنما يلقيها على عاتق المدرسين [٢٠، ص١٢٧].

الدراسات السابقة

أجريت دراسة حول تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية، وفي ضوء تحليل نتائج الدراسة الميدانية وما أسفرت عنه من تشخيص لواقع الإدارة المدرسية في دول الخليج ومقترحات المسؤولين عن الإدارة المدرسية منها، ومن خلال النماذج الحديثة في الإدارة المدرسية واتجاهاتها المعاصرة، اقترحت الدراسة نموذجًا لتطوير عمل الإدارة المدرسية في تلك الدول. ويقوم هذا النموذج على افتراض أن هناك ثلاثة عناصر أساسية تسهم في أداء الإدارة المدرسية وهذه العناصر هي: مدير المدرسة، والتنظيم، والعاملون، وتتأثر هذه العناصر الثلاثة بمجموعة من العوامل البيئية: دينية وسياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية وغيرها. وتتفاعل هذه العناصر مع بعضها بما يؤدّي إلى تشكيل أداء مدير المدرسة.

وقد اعتبر هذا النموذج المعلم بمقتضى المفهوم الحديث للإدارة المدرسية، خبيرًا تربويًا يتمتع بدرجة كبيرة من الابتكار والمبادأة، وهو بهذا المعنى لا يطلب منه أن يعرف المادة الدراسية فقط، وإنما أن يكون قادرًا على أن يفكر بنفسه في الأهداف التربوية، وفي دوره في تطوير البرنامج التعليمي لتحقيق تلك الأهداف وأن تكون لديه معلومات مهنية ومهارات وكفاءات مناسبة تمكنه من انتقاء مواد التعلم وتنظيمها في تحقيق الأغراض المنشودة ولأجل أن يعدّ المعلمون، لهذه الواجبات المتعددة، يجب أن يتسع تأهيلهم التربوي بدرجة أكبر مما هي عليه الآن، وأن يصبح نموّهم المهني في أثناء الخدمة من مسؤوليات الإدارة المدرسية [٢١].

يرى السعدي في دراسته أن المقصود بالنمو المهني للمعلمين هو تطوير كفاءاتهم التعليمية، ويشير إلى أن الكفاءات التعليمية تتضمن جانبين، هما الجانب المعرفي والجانب السلوكي، ومن أجل مواجهة حاجة المعلمين المتصلة بالجانب المعرفي من الكفاءات التعليمية يستخدم المدير وسائل إشرافية معينة، مثل الندوات التربوية، والاجتماعات الفردية والزمرية، والجمعية، والنشرات التربوية، وحث المعلمين على القراءات المهنية. ولزيادة فعالية هذه الوسائل لا بد أن يكون مدير المدرسة مطلعًا، قبل معلميه، على المستحدثات التربوية.

أما الجانب السلوكي من الكفاءات التعليمية، فيمكن لمدير المدرسة تناوله بأساليب إشرافية مختلفة مثل الزيارات الصفية، الورش التربوية والدروس التوضيحية.

وباعتبار أن مدير المدرسة مشرف تربوي مقيم، فيمكن القول إن النمو المهني للمعلم مسؤولية مدير المدرسة بالدرجة الأولى. لذا، فإن هذه المسؤولية تتطلب من المدير سلسلة من الإجراءات يجب عليه القيام بها للتأكد من أدائها على الوجه الصحيح وتتلخص فيما يلي:

١ - دراسة سجلات المعلم التراكمية.

٢ - دراسة التقارير الإشرافية السابقة بأنواعها.

٣ - زيارة المعلمين في الصفوف.

٤ - استخدام صحائف الملاحظة [٢٠].

وفي دراسة زينب الجبر التي هدفت إلى التعرف على دور ناظرة المدرسة الابتدائية في مساعدة المعلمة على النمو المهني توصلت إلى النتائج التالية:

١ - احتلت الأنشطة التالية المكانة الأولى بين الأنشطة التي تساعد فيها الناظراتُ المدرسات على النمو المهني:

ا - مناقشة الأهداف العامة للتربية.

ب - تدارس أساليب معالجة الطلبة الضعاف.

جـ - زيارة المدرسات في حجرات الدراسة.

د - تشجيع الاتصال المباشر بين الناظرة والمدرسات.

٢ - ناظرات المرحلة الابتدائية الحاصلات على دبلوم دار المعلمات (بعد الثانوية العامة)، يساعدن المدرسات في مناقشة الأهداف العامة، ويعقدن اجتماعات دورية لمناقشة الشؤون المدرسية، ويساعدن المدرسات على أن يعملن كفريق عمل أكثر من الناظرات

الحاصلات على شهادة معهد المعلمات (بعد المرحلة المتوسطة)، والحاصلات على مؤهل جامعي .

٣ ـ ناظرات المرحلة الابتدائية الحاصلات على دبلوم معهد المعلمات (بعد المرحلة المتوسطة) أكثر مساعدة للمدرسات في حل مشكلاتهن من الناظرات الحاصلات على دبلوم دار المعلمات (بعد المرحلة الثانوية)، أو الحاصلات على المؤهل الجامعي [٢٢].

هدف الحبيب من خلال بحث واقع مشاركة المعلم في صنع القرارات المدرسية إلى تأكيد أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية، وذلك من خلال تأكيد أهمية مشاركته في صناعة القرارات المدرسية كأحد الجوانب الضرورية لنمو وتطور المعلم المهني، ونمو وتطور العملية التربوية والتعليمية على مستوى المدرسة التي يعمل بها وعلى مستوى نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.

وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل كتابات ودراسات الباحثين والمختصين وتفسير وتحليل نتائج البحث الميداني الذي تم إجراؤه على مراحل التعليم العام الثلاث — الابتدائية والمتوسطة والثانوية — بمنطقة أبها التعليمية، تم التوصل إلى عدد من النتائج من أهمها:

١ ـ لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في واقع مشاركة المعلم بين المراحل الثلاث، سواء على مستوى جوانب المشاركة الخمسة، وهي على التوالي، الخطة والأهداف، والمنهج والأمور المتعلقة به، والأمور المتعلقة بالمعلم نفسه، والأمور المتعلقة بالتلميذ، والأمور الإدارية والتنظيمية أو المجموع الكلي للأنشطة التابعة لكل جانب (فقرات الاستبانة الـ ٣٧).

٢ ـ حصل الجانب المتعلق بأمور التلميذ على أكبر نسبة من المشاركة في المراحل الثلاث والجانب المتعلق بالأمور الإدارية والتنظيمية على الأقل مشاركة. أما جانب المنهج، فقد كانت مشاركة المعلم فيه مرتفعة وتلي الجانب المتعلق بأمور التلميذ. وقد كانت النسب المئوية للجانبين المتعلقين بأمور المعلم والخطة والأهداف متقاربة في مشاركة المعلم.

٣ ـ كان واقع مشاركة المعلم متوسطًا في جميع جوانب العمل المدرسي ما عدا الجانب المتعلق بالأمور الإدارية والتنظيمية، حيث كانت مشاركته فيه دون المتوسط.

هذا وقد أوصت الدراسة أن يعمل نظام التعليم من خلال أهدافه وإداراته على إتاحة الفرص والسبل المختلفة لكي يشارك المعلم في صنع القرارات المدرسية، خاصة تلك التي تؤثر

فيه وفي عمله لمدى انعكاسها على تعامله مع مدخلات ومعطيات العملية التربوية والتعليمية وأن تكون مشاركته فعلية. هذا بالإضافة إلى عدد من التوصيات الأخرى [١٤].

وقد أجرى برادي Prady دراسة حول العلاقة بين المناخ المؤسسي وصناعة القرارات المتعلقة بالمنهج، ويتلخص الهدف الرئيس للدراسة في معرفة من يصنع قرارات المنهج؟ وكيف؟ وقد استخدم الباحث في دراسته استبانتين، أجاب عنهما عيِّنة من ٢٠ مدرسة ابتدائية في أستراليا، وكانت الاستبانة الأولى تتعلق بقياس مناخ المؤسسة، والاستبانة الثانية تتعلق بتحديد من يقوم بصناعة القرارات الخاصة بالمناخ. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عالية بين عامل مناخ المؤسسة للمدير المساند وصناعة القرارات التي تتم عن طريق المعلمين في المدرسة، مع وجود صناعة قرارات جماعية تحدث بصورة أكبر مع هذا النوع من المديرين المساندين [٢٣].

وفي الدراسة التي قام بها مرهي وآخرون Murrhy بهدف تحديد الجوانب الواجبة على مدير المدرسة أن يساعد المعلمين من خلالها، وقد جاءت كما يلي:

١ - الإشراف على المعلم وتقويم عمله.

٢ - تشجيع استراتيجيات التدريس الناجح.

٣ - التعاون مع المعلم بغرض تحسين نوعية المناهج.

٤ - العمل على إيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة [٢٤].

وقد حدد دوجيت Doggett عددًا من أسس السلوك القيادي الذي يساعد على النمو المهني للمعلمين، وقد جاءت كما يلي:

١ - تشجيع مناقشة الممارسات التدريسية الجيدة من قِبل المعلمين.

٢ - إشراك المعلمين في تحديد الأهداف التربوية الموضوعية للمدرسة وتقويمها على مختلف مستوياتها.

٣ - إطلاع المعلمين على أحدث المستجدات التربوية ذات العلاقة بنظريات التعليم والتعلم.

٤ - ملاحظة المعلمين داخل حجرة الدراسة.

٥ - تشجيع محاولات التغيير والتجديد في أداء العمل.

٦ - تعزيز العلاقات الإيجابية بين كل من المعلمين والطلبة [٢٥].

ويؤكِّد كل من سيرجيو فاني وفرد Sergiovanni and Fred على أهمية دور مدير المدرسة في تحقيق نمو المعلمين مهنيًا ومعنويًا. فقد أوضحت دراستهما تأكيد المعلمين على أن مدير المدرسة يقوم بدور رئيس في تقديم المساعدة والعون، وإتاحة النمو الوظيفي لهم. وكان لمبدأ العلاقات الإنسانية نصيب كبير من تأكيد المعلمين له، حيث يرون أنه ضروري في إيجاد الرضا بالنسبة لهم. ومن ناحية أخرى، أكَّدت الدراسة على أن ما يحقِّقه مدير المدرسة من توقعات بالنسبة للمعلمين وجميع موظفي المدرسة يتوقف، بالدرجة الأولى، على فاعليته وكفاءته في أداء مسؤولياته وواجباته، فضلاً عن دوره القيادي المنتظر منه [٢٦].

تلخص الدراسات السابقة أهمية دور مدير المدرسة في نمو المعلم، وذلك من خلال المجالات والجوانب التالية:

١ ـ الجانب الفنيّ

٢ ـ الجانب الإداري

٣ ـ الجانب الإنساني

وقد أكَّدت الدراسات على أهمية توافر الكفاءة التعليمية للمعلم والعمل على تطويرها، وأن ذلك يعد مسؤولية رئيسة لمدير المدرسة. كما أكَّدت على أهمية مشاركة المعلم في العمليات التربوية والتعليمية المختلفة بالمدرسة، مثل المشاركة في صناعة القرارات المدرسية كجزء من نموه المهني. وأخيرًا أكَّدت الدراسات على جانب العلاقات الإنسانية كعامل ضروري لنمو المعلم المهني، ويجب أن يتوافر من خلال ممارسة المدير دوره تجاه ذلك. هذا وتسعى الدراسة الحالية إلى الاستفادة من نتائج تلك الدراسات السابقة لتحقيق هدف البحث التربوي في الترابط بين البحوث بعضها البعض والتواصل المستمر بينها.

طريقة البحث

١ ـ منهج البحث

يقع البحث الحالي ضمن البحوث المسحية، لذا فقد استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي المسمى descriptive survey method ، للحصول على آراء مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية حول المجالات التي يسعون من خلالها إلى تنمية المعلم مهنيًا، والوقوف على آرائهم حول تحديد أولويات هذه المجالات، وذلك من خلال أداة البحث المعدة لهذا الغرض. كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي descriptive analytical method ، وذلك لوصف وتفسير وتحليل نتائج استجابات

المديرين أفراد عيِّنة البحث في ضوء واقع عملهم تجاه النمو المهني للمعلم، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة وربطها بآرائهم حول أهم المجالات والجوانب التي يسعون من خلالها إلى نمو المعلم المهني.

٢ ـ وصف أداة البحث

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على دور مدير المدرسة في نمو المعلم مهنيًّا كإحدى استراتيجيات إعداد المعلم مهنيًّا.

ولتحقيق هذا الهدف، وبعد الاطلاع على الأدبيات المختلفة حول هذا الموضوع، قام الباحث باستخدام استبانة أعدت للغرض نفسه وقامت زينب الجبر باستخدامها في دراستها على دولة الكويت [٢٢]. هذا، وقد تم استعراض الدراسة ونتائجها في الجزء الخاص بالدراسات السابقة داخل البحث الحالي.

صدق الأداة

عرض الباحث الاستبانة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود المتخصصين في إعداد المعلم والإدارة المدرسية، بالإضافة إلى عدد من مديري مدارس المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية الذين لم تشملهم العيِّنة. وذلك لتقدير مدى مناسبة عبارات الاستبانة لأهداف البحث، ومدى وضوح صياغة عبارات الاستبانة. هذا، وقد أجمع المحكمون على مناسبة عبارات الاستبانة ووضوحها، غير أنهم قد اقترحوا إضافة بعد (مجال) خامس يتعلق بواجبات المدير الذاتية تجاه نمو المعلم مهنيًّا (راجع الملحق). وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات المختلفة فيما يتعلق بالموضوع، تأكدت للباحث أهمية هذا البعد وضرورة إضافته [١٩]. وفي ضوء آراء المحكمين وما قام به الباحث من تعديلات، يمكن القول إن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من صدق المحتوى مع إمكان تطبيقها.

ثبات الأداة

لتحقيق ثبات الاستبانة تم تطبيق معادلة «ألفا كارونباخ» Alpha Chronbach وذلك لحساب درجة الثبات لكل بعد (مجال) من أبعاد الأداة الخمسة. وقد بلغت قيمة ألفا للاستبانة ككل ٩٢٪، مما يدل على ثبات هذه الأداة بدرجة عالية. ويوضح جدول رقم ١ حساب ثبات الاستبانة.

جدول رقم ١ . ثبات الأداة .

الرقم	البعد	قيمة ألفا Alpah
١	واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا	٠,٧٣٥٤
٢	الأهداف التربوية	٠,٨٩٤٠
٣	المنهج الدراسي وطرق التدريس	٠,٧٣٨٤
٤	الإدارة والتنظيم المدرسي	٠,٧٠٢٨
٥	العلاقات الإنسانية	٠,٧٩٩٧
	درجة الثبات للأدارة ككل	٠,٩٢

٣ ـ وصف عيِّنة البحث

تتكون عيِّنة البحث من مديري المدارس الابتدائية، والمتوسطة والثانوية المشتركين في الدورة التدريبية التي تعقدها كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض وفق برنامج مصمَّم بالتعاون بين وزارة المعارف وجامعة الملك سعود لعامي ١٤١٣/١٤١٤هـ و١٤١٤/١٤١٥هـ. والهدف الرئيس لهذه الدورة هو تزويد المديرين بالمعلومات والمعارف الحديثة والضرورية لتساعدهم على النجاح في عملهم، مع صقل ورفع مهاراتهم باعتبارهم قائمين فعليًا على رأس العمل. ويتم ترشيح المديرين لهذه الدورة من قِبل وزارة المعارف، من مختلف مناطق المملكة، ويوضح جدول رقم ٢ وصفًا لهؤلاء المديرين، عيِّنة البحث الحالي، وفقًا لتوزيعهم على مناطق المملكة الجغرافية الخمس.

جدول رقم ٢ . توزيع عيِّنة الدراسة .

المنطقة	الابتدائي	٪	متوسط	٪	ثانوي	٪	المجموع	٪
الوسطى	٢٤	٤٠,٦	١٥	٤٠,٥	٦	٣٧,٥	٤٥	٤٠,٢
الشرقية	٨	١٣,٦	٦	١٦,٢	٣	١٨,٨	١٧	١٥,٢
الغربية	١٠	١٦,٩	٦	١٦,٢	٢	١٢,٥	١٨	١٦,٠
الجنوبية	٨	١٣,٦	٥	١٣,٥	٣	١٨,٨	١٦	١٤,٣
الشمالية	٩	١٥,٣	٥	١٣,٥	٢	١٢,٥	١٦	١٤,٣
المجموع	٥٩	١٠٠,٠٠	٣٧	١٠٠,٠٠	١٦	١٠٠,٠٠	١١٢	١٠٠,٠٠

جدول رقم ٣. وصف العيِّنة فيما يتعلق بمتغيِّرات الدراسة (المؤهل، الخبرة والدورات التدريبية).

المتغيّر	الفئة	مديرو الابتدائي			مدير و المتوسط			مدير و الثانوي		
		ت	٪	لم يجب	ت	٪	لم يجب	ت	٪	لم يجب
المؤهل	ماجستير	١	١,٧		٢	٥,٤				
	دبلوم تربوي بعد البكالوريوس	١٠	١٦,٩		٢	٥,٤		١	٦,٣	
	بكالوريوس تربوي	٢٠	٣٣,٩		٢٣	٦٢,٢		٩	٥٦,٦	
	بكالوريوس غير تربوي	١٢	٢٠,٣		٧	١٨,٩		٤	٢٥,٠	
	سنتا إعداد معلمين	١٦	٢٧,١		٣	٨,١		٢	١٢,٥	
المجموع		٥٩	١٠٠		٣٧	١٠٠,٠٠		١٦	١٠٠,٠٠	
الخبرة	١ ـ ٥ سنوات	٢٦	٤٤,٨		٢٢	٦١,١		٨	٥٠,٠٠	
	٦ ـ ١٠ سنوات	٢١	٣٦,٢		١٠	٢٧,٨		٦	٣٧,٠٠	
	١١ ـ ١٥ سنة	٣	٥,٢		٤	١١,١		١	٦,٣	
	١٥ سنة فأكثر	٨	١٣,٨					١	٦,٣	
المجموع		٥٨	١٠٠,٠٠	١	٣٦	١٠٠,٠٠	١	١٦	١٠٠,٠٠	
الدورات التدريبية	حصل على دورات تدريبية	٤١	٧١,٩		٢٤	٦٦,٧		٨	٥٣,٣	
	لم يحصل على دورات تدريبية	١٦	٢٨,١		١٢	٣٣,٣		٧	٤٦,٧	
المجموع		٥٧	١٠٠,٠٠	٢	٣٦	١٠٠,٠٠	١	١٥	١٠٠,٠٠	١

يتضح من جدول رقم ٣ أن الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربوي كانوا أعلى أفراد العيِّنة نسبة لدى فئات الدراسة الثلاث (مديرو الابتدائي، المتوسط والثانوي). أما بالنسبة للخبرة، فكانت النسبة الأعلى لدى فئات الدراسة الثلاث لمن كانت خبرتهم من ١ ـ ٥ سنوات. وكان هناك نسبة مرتفعة من عيِّنة الدراسة على مستوى الفئات الثلاث الحاصلين على دورات تدريبية.

تحليل نتائج البحث

نظرًا لأهمية المعلم بالنسبة للعملية التربوية التعليمية، باعتباره العامل الرئيس والجوهري لأي دولة في سعيها نحو التقدم والرقي العلمي، يتعرض هذا البحث إلى جانب مهم من جوانب إعداد المعلم أثناء الخدمة كإحدى استراتيجيات إعداد مستوى المعلم وتأهيله. ويعتبر مدير المدرسة بصفته مشرفًا مقيمًا في المدرسة مصدرًا أساسيًا يعتمد عليه نظام التعليم في نمو المعلم المهني أثناء الخدمة وفي ضوء ذلك يهدف هذا البحث إلى الوقوف على دور مدير المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية تجاه نمو المعلم المهني.

ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث استبانة صمِّمت للغرض نفسه، وقد تم تطبيقها على عيِّنة من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية، وقد جاءت النتائج كما يلي:

السؤال الأول

ما المجالات التي في ضوئها يسعى مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية إلى تنمية المعلم مهنيًّا وأولوياتها من وجهة نظرهم؟

يتضح من جدول رقم ٤ أن المجال المتعلق «بالمنهج الدراسي وطرق التدريس» حصل على الترتيب الأول لدى جميع المدراء مما يعني أن المدير يركز على هذا المجال في اهتمامه بنمو المعلم مهنيًّا. وقد تلا هذا المجال مجال آخر لا يقل في الأهمية وهو مجال العلاقات الإنسانية، ثم الإدارة والتنظيم المدرسي، فواجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًّا وآخر مجال احتل اهتمام المديرين في سعيهم نحو تنمية المعلم مهنيًّا هو المجال الخاص بالأهداف التربوية.

السؤال الثاني

ما الجوانب التي في ضوئها يسعى مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية إلى تنمية المعلم مهنيًّا وأولوياتها من وجهة نظرهم؟

جدول رقم ٤ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات النمو المهني للمعلم .

الرقم	الفقرات	مديرو الابتدائي			مديرو المتوسط			مديرو الثانوي		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا	٢١,٣٣	٤,٧٤	٤	٢٠,٤٣	٤,٦٩	٤	٢١,٨٧	٣,٨٣	٤
٢	الأهداف التربوية	١٥,٣٨	٣,٥٤	٥	١٤,٨١	٣,٥٣	٥	١٤,٦٢	٣,٣٨	٥
٣	المنهج الدراسي وطرق التدريس	٣٢,٣٤	٤,٧١	١	٣١,٤٣	٣,٧٥	١	٣٢,٥٦	٢,٧١	١
٤	الإدارة وتنظيم العملية التدريسية	٢٩,٥٧	٣,٥٥	٣	٢٩,٢٧	٣,٤١	٣	٢٨,٩٤	٢,٢٦	٣
٥	العلاقات الإنسانية	٣٢,٠٩	٤,٣١	٢	٣٠,٨٩	٥,٢٧	٢	٣٢,٠٠	٤,٠٠	٢

جدول رقم ٥ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «واجبات المدير تجاه نمو المعلم مهنيًا .»

الرقم	الفقرات	مديرو الابتدائي			مديرو المتوسط			مديرو الثانوي		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أسعى لقراءة كل ما يتعلق بتنمية المعلم وتطويره .	٣,٨٢	١,٠٤	١	٣,٨١	٠,٨٨	١	٣,٩٤	٠,٩٣	١
٢	أسعى لحضور ندوات ومؤتمرات تتعلق بنمو المعلم .	٣,١٢	١,١٥	٦	٣,٠٥	٠,٩١	٦	٣,٣١	٠,٨٧	٦
٣	أسعى للالتحاق بدورات تدريبية تتعلق بنمو المعلم .	٣,٧٥	١,٢١	٢	٣,٧٥	١,٢٤	٢	٣,٧٣	١,١٦	٣
٤	أسعى للتباحث مع المسؤولين حول سبل تنمية وتطوير المعلم .	٣,٦٦	١,٢٦	٤	٣,٥١	١,١٠	٣	٣,٧٥	١,٠٠	٢
٥	أسعى لعقد جلسات مع زملائي المديرين للتباحث حول تنمية وتطوير المعلم .	٣,٧١	١,٠٩	٣	٣,٣٠	١,٢٧	٤	٣,٦٩	٠,٨٧	٤
٦	أسعى للاجتماع مع أولياء الأمور للاستماع لكل ما يساعد على تنمية وتطوير المعلم .	٣,٤٥	١,٢٢	٥	٣,١٩	١,١٠	٥	٣,٦٩	١,١٤	٥

يتضح من جدول رقم ٥ أن الجانب المتعلق «بقراءة كل ما يتعلق بتنمية المعلم وتطويره» حصل على الاهتمام الأول من قبل جميع المديرين في سعيهم نحو نمو المعلم مهنيًا، وقد تلاه في الاهتمام الجانب المتعلق بالالتحاق بدورات تدريبية، وذلك لدى مديري الابتدائي والمتوسط بينما كان الاهتمام لدى مديري الثانوي بالجانب المتعلق «بالتباحث مع المسؤولين حول سبل تنمية المعلم وتطويره.» وقد جاء الجانب المتعلق بحضور ندوات ومؤتمرات تتعلق بالمعلم «في المرتبة الدنيا من اهتمام فئات الدراسة الثلاث.

يتضح من جدول رقم ٦ أن الجانب المتعلق «بالأهداف التربوية للمادة الدراسية» قد حصل على المرتبة الأولى من اهتمام مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في سعيهم نحو نمو المعلم مهنيًا، وتلاه في الأهمية الجانب المتعلق «بالأهداف التربوية للسنة الدراسية/ أهداف الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه.» وقد اختلف قليلاً مديرو المدارس الثانوية حول هذا الجانب حيث كان اهتمامهم الثاني للجانب الخاص «بالأهداف التربوية للمرحلة الدراسية.» وقد جاء الجانب المتعلق «بالأهداف العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية» في الاهتمام الأخير لدى وجهات نظر الفئات الثلاث.

يتضح من خلال جدول رقم ٧ أن جانب «أساليب معالجة ضعف التلاميذ» احتل الاهتمام الأول في سعي مديري المراحل الثلاث نحو نموّ المعلم المهني، وقد تلاه في الاهتمام جانب «نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ.» بالمقابل نجد هناك تدنيا في الاهتمام بجانب «مدى ملاءمة الكتب الدراسية لخصائص تلاميذ المرحلة» وذلك بالنسبة لمديري المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، بينما جاء جانب «الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس» في المرتبة الأدنى من اهتمام مديري المرحلة الثانوية.

يتضح من خلال جدول رقم ٨ أن جانب «مساعدة المعلم لإيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة» قد حصل على الاهتمام الأول لدى مديري الابتدائي والمتوسط، والاهتمام الثاني لدى مديري الثانوي. وقد حصل الجانب المتعلق «بزيارة المعلم في فصله للاطلاع على مدى فاعليته في أداء عمله الوظيفي» على الاهتمام الثاني لدى مديري الابتدائي والمتوسط، وعلى الاهتمام الأول لدى مديري الثانوي. أما بالنسبة لبقية الجوانب، فقد كان هناك اتفاق في الاهتمام نحوها من قبل مديري المراحل الثلاث.

جدول رقم ٦ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «الأهداف التربوية .»

الرقم	الفقرات	مديرو الابتدائي			مديرو المتوسط			مديرو الثانوي		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	أناقش مع المعلم :									
١	الأهداف العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية .	٣,٤٠	١,٢٠	٤	٣,٢٨	١,١٦	٤	٣,٣٧	١,١٥	٤
٢	الأهداف التربوية للمرحلة الدراسية .	٣,٨٨	٠,٩٧	٣	٣,٧٣	١,٠٤	٣	٣,٦٩	١,٠١	٢
٣	الأهداف التربوية للمادة الدراسية .	٤,١٠	٠,٩١	١	٣,٩٥	٠,٩١	١	٣,٩٤	٠,٩٣	١
٤	الأهداف التربوية للسنة الدراسية / أهداف الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه .	٤,٠٠	٠,٩٩	٢	٣,٩٥	٠,٩٤	٢	٣,٦٢	٠,٧٢	٣

جدول رقم ٧ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «المنهج الدراسي وطرق التدريس . »

الرقم	الفقرات	مديرو الابتدائي			مديرو المتوسط			مديرو الثانوي		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	أتدارس مع المعلم :									
١	الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس .	٣,٦٣	١,١١	٧	٣,٧٨	٠,٨٥	٥	٣,٦٩	٠,٧٠	٨
٢	محتوى المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها .	٣.٨٨	٠,٩٤	٨	٣,٥٩	٠,٩٠	٦	٣,٧٥	٠,٨٥	٧
٣	مدى ملاءمة الكتب الدراسية لخصائص تلاميذ المرحلة .	٣,٧٥	١,٠٤	٨	٣,٣٨	١,٠١	٨	٣,٨١	٠,٩١	٦
٤	تصميم وبناء الاختبارات التي يعدها المعلم لتلاميذه.	٤,٣٥	٠,٩٢	٣	٣,٨٤	٠,٩٩	٤	٤,٣٧	٠,٧٢	٣
٥	نتائج التحصيل الدراسي لتلاميذه.	٤,٧٣	٠,٤٩	٢	٣,٥٤	٠,٥٦	٢	٤,٦٢	٠,٥٠	٢
٦	أساليب معالجة ضعف التلاميذ.	٤,٧٣	٠,٥٩	١	٤,٦٢	٠,٤٩	١	٤,٦٧	٠,٤٩	١
٧	أساليب تنمية مواهب التلاميذ المتفوقين في الفصول التي يدرسها.	٤,٣٥	٠,٧٩	٤	٤,٢٢	٠,٧٥	٣	٤,٠٦	٠,٦٨	٤
٨	أساليب ابتكار أنشطة خاصة تقابل متطلبات المنهج الدراسي .	٣,٦٤	٠,٨٧	٦	٣,٤٦	١,٠٢	٧	٣,٨٧	٠,٨٩	٥

جدول رقم ٨ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «إدارة العملية التدريسية وتنظيمها . »

الرقم	الفقرات	مديرو الابتدائي			مديرو المتوسط			مديرو الثانوي		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	زيارة المعلم في فصله للاطلاع على مدى فاعليته في أداء عمله الوظيفي .	٤,٥٧	٠,٦٢	٢	٤,٥١	٠,٥١	٢	٤,٥٠	٠,٦٣	١
٢	مساعدة المعلم لإيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة .	٤,٥٧	٠,٦٥	١	٤,٥٩	٠,٦٠	١	٤,٣٧	٠,٦٢	٢
٣	أتقصى مع المعلم الأساليب التي من شأنها أن تنمي جوانب القوة وتعالج مواطن الضعف في أدائه .	٤,٣٣	٠,٧٣	٣	٤,٣٠	٠,٧٠	٣	٤,٢٥	٠,٦٨	٣
٤	تعميم الخبرات الناجحة لدى المعلمين المبدعين على المعلمين الآخرين تعميمًا للفائدة .	٣,٨٩	١,٠٣	٥	٣,٩٧	٠,٩٦	٥	٣,٩٤	٠,٥٧	٥
٥	تشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين لتبادل الخبرات الناجحة فيما بينهم .	٣,٦٦	١,٠٧	٦	٣,٦٥	١,١٤	٦	٣,٥٠	١,١٠	٦
٦	مراعاة رغبات المعلمين وقدراتهم عند توزيعهم على النشاطات المدرسية .	٤,٢٩	٠,٧٥	٤	٤,١٦	٠,٧٦	٤	٤,١٢	٠,٦٢	٤

جدول رقم ٩ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «العلاقات الإنسانية . »

الرقم	الفقرات	مديرو الابتدائي			مديرو المتوسط			مديرو الثانوي		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	دعوة المعلمين لاجتماعات دورية بهدف تنمية روح الثقة والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس .	٤,٣٣	٠,٧٦	٣	٤,٠٨	٠,٨٦	٤	٤,٢٥	٠,٧٧	٤
٢	تهيئة الفرص لكي يعمل المعلمون معًا بروح جماعية كفريق واحد .	٤,٤٣	٠,٦٢	٢	٤,٤٣	٠,٧٣	٢	٤,٣٧	٠,٨٩	٣
٣	تشجيع الاتصال المباشر بين المدير والمعلمين .	٤,٦٧	٠,٦٠	١	٤,٥١	٠,٧٠	١	٤,٨١	٠,٤٠	١
٤	الإسهام في مساعدة المعلم على حل مشكلاته الاجتماعية .	٤,٠٥	٠,٨٣	٥	٤,٠٥	١,٠٣	٥	٤,٤٤	٠,٧٣	٢
٥	الدعوة لاجتماعات دورية لمناقشة المعلمين خلالها الشؤون المدرسية .	٤,٠٩	٠,٧٨	٤	٤,١١	٠,٧٨	٣	٤,٠٠	١,١٠	٥
٦	الدعوة لاجتماعات دورية بين أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور .	٣,٧٢	٠,٨٥	٨	٣,٢٢	١,٠٢	٩	٣,٥٦	٠,٨١	٨
٧	تشجيع المعلمين على استخدام المكتبة وإجراء الدراسات والبحوث .	٣,٧١	٠,٨٩	٩	٣,٣٨	١,٠٤	٨	٣,٨١	٠,٥٤	٦
٨	فرض وقت خاص لمساعدة المعلم الجديد كي يحسن التكيف مع البيئة المدرسية .	٣,٦٩	٠,٩١	٦	٣,٩٥	١,٠٥	٦	٣,٥٦	٠,٩٦	٧
٩	دعوة المعلمين لحضور جلسات تنشيطية تساعد المعلم على تنشيط معلوماته ورفع كفاءته .	٣,٧٧	١,٠٩	٧	٣,٦٨	١,٠٨	٧	٣,٤٤	١,٠٩	٩

من خلال جدول رقم ٩ يتضح أن اهتمام مديري المراحل الثلاث في سعيهم نحو نمو المعلم مهنيًّا ينصب على جانب «تشجيع الاتصال المباشر بين المدير والمعلمين،» و«تهيئة الفرص لكي يعمل المعلمون معًا بروح جماعية كفريق واحد» و «الإسهام في مساعدة المعلم على حل مشكلاته الاجتماعية .» وقد حصلت الجوانب التالية على الاهتمامات الدنيا لديهم وهي : «الدعوة لاجتماعات دورية لمناقشة المعلمين خلالها الشؤون المدرسية،» و«تشجيع المعلمين على استخدام المكتبة وإجراء الدراسات والبحوث،» و«دعوة المعلمين لحضور جلسات تنشيطية تساعد المعلم على تنشيط معلوماته ورفع كفاءته .» وقد كان هناك اختلاف بسيط بين مديري المراحل الثلاث حول ترتيبهم لجوانب هذا المجال.

السؤال الثالث

ما مدى الاتفاق بين مديري المدارس حول تحديدهم لأولويات مجالات النمو المهني للمعلم؟

بإجراء تحليل التباين الأحادي على إجابات مديري المدارس الابتدائية، والمتوسطة والثانوية حول مجالات البحث الخمسة، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الثلاث فيما يتعلق باستجاباتهم على تلك المجالات.

السؤال الرابع

هل هناك فروق دالة بين إجابات المديرين تُعزَى للمؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية؟

بإجراء تحليل التباين الأحادي على إجابات مديري مدارس المراحل الثلاث (الابتدائي والمتوسط والثانوي) فيما يتعلق باستجاباتهم على أبعاد البحث الخمسة تبين ما يلي :

أولًا : لا توجد فروق دالَّة بين إجابات المديرين تُعزَى للمؤهل العلمي .

ثانيًا : لا توجد فروق دالة بين إجابات المديرين تُعزَى للخبرة .

ثالثًا : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بالنسبة للخبرة مع البعد المتعلق بالعلاقات الإنسانية، وذلك فيما يتعلق بمديري مدارس المرحلة الثانوية، وكانت لصالح المديرين الذين تراوحت خبرتهم بين ١ و ٥ سنوات، ويوضح ذلك جدول رقم ١٠ .

جدول رقم ١٠ . تحليل التباين لمتغير الخبرة مع مجال العلاقات الإنسانية بالنسبة لمديري مدارس المرحلة الثانوية .

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	١٣٤,٦٦٧	٤٤,٨٨٩	٥,١١٣٩	٠,٠١٦٥(*)
داخل المجموعات	١٢	١٠٥,٣٣٣	٧,٧٧٨		
الكلي	١٥	٢٤٠,٠٠٠			

(*) دالة عند ٠,٠٥ .

رابعـًا : بإجراء (اختبارات T-Test) على إجابات مديري مدارس المراحل الثلاث (الابتدائي والمتوسط والثانوي) فيما يتعلق باستجاباتهم على أبعاد البحث الخمسة بالنسبة لمتغير الدورات التدريبية تبين ما يلي :

- لا توجد فروق دالة بين إجابات المديرين تُعزَى للدورات التدريبية
- توجد فرق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمديري المرحلة المتوسطة كما هو موضح بالجداول ذوي الأرقام ١١ ـ ١٤ .

جدول رقم ١١ . (اختبار ت) لمتغير التدريب مع مجال واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة .

المتغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحصول على دورات تدريبية	٢٤	٣٤	٢٢,٢٩٢	٤,٤٥	٤,٠٠	٠,٠٠٠(*)
عدم الحصول على دورات تدريبية	١٢		١٦,٦٦٧	٢,٧٥		

(*) دالة عند ٠,٠١ .

يتبين من هذا الجدول أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ، وذلك بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم على المجال الأول المتعلق

«بواجبات المدير ذاتيًا تجاه نمو المعلم مهنيًا،» وكان الفرق لصالح الحاصلين على دورات تدريبية .

جدول رقم ١٢ . (اختبار ت) لمتغير التدريب بعد المنهج الدارسي وطرق التدريس بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة .

المتغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحصول على دورات تدريبية	٢٤	٣٤	١٥,٦٦٧	٣,٤٤	٢,٣١	٠,٢٧(*)
عدم الحصول على دورات تدريبية	١٢		١٢,٩١٧	٣,٢١		

(*) دالة عند ٥,٠ .

يتبين من جدول رقم ١٢ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ، وذلك بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم على المجال الثالث المتعلق «بالمنهج الدراسي وطرق التدريس،» وكان الفرق لصالح الحاصلين على دورات تدريبية .

جدول رقم ١٣ . (اختبار ت) لمتغير التدريب مع مجال إدارة وتنظيم العملية التدريسية بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة .

المتغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحصول على دورات تدريبية	٢٤	٣٤	٣٠,٣٧٥	٢,٩٢	٣,١٩	٠,٠٠٣(*)
عدم الحصول على دورات تدريبية	١٢		٢٦,٩١٧	٣,٣٧		

(*) دالة عند ٠,٠٥ .

يتبين من جدول رقم ١٣ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وذلك بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم على المجال الرابع المتعلق «بإدارة العملية التدريسية وتنظيمها،» وكان الفرق لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

جدول رقم ١٤ . (اختبار ت) لمتغير التدريب مع مجال إدارة العلاقات الإنسانية بالنسبة لمديري مدارس المرحلة المتوسطة.

المتغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحصول على دورات تدريبية	٢٤	٣٤	٣٢,٨٣٤	٤,٥٣	٣,٢٤	٠,٠٠٣(*)
عدم الحصول على دورات تدريبية	١٢		٢٧,٥٠٠	٤,٩١		

(*) دالة عند ٠,٠٥.

يتبين من جدول رقم ١٤ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وذلك بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم على المجال الخامس المتعلق «بالعلاقات الإنسانية،» وكان الفرق واضحًا لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

مناقشة النتائج وتفسيرها

على ضوء تحليل استجابات أفراد عيِّنة الدراسة — مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية — حول دورهم تجاه النمو المهني للمعلم، تبين لنا أن المجالات التي يسعون من خلالها إلى تحقيق ذلك جاءت على التوالي، حسب درجة اهتمامهم بها كما يلي:

- المنهج الدراسي وطرق التدريس
- العلاقات الإنسانية
- إدارة العملية التدريسية وتنظيمها

- واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا
- الأهداف التربوية

وبتحليل هذه المجالات وفقًا لدرجة أهميتها، يمكننا القول إن اهتمام مديري المدارس في استجابتهم جاء منطقيًا وضروريًا في إدراكهم لأهمية «المنهج الدراسي وطرق التدريس» بالنسبة لنمو المعلم المهني، إلا أن إدراكهم المتدني لقيمة «الأهداف التربوية،» حيث جاءت الأخيرة في الأهمية، لم يكن مصيبًا، باعتبارها المصدر الرئيس للعملية التربوية والتعليمية، وأن معرفة المعلم وإلمامه بها ضرورة لا يمكن تجاهلها. ويقول في ذلك «دوركايم» إن هدف التربية إيقاظ وتنمية الجوانب الجسمية والعقلية والخلقية للطفل التي يتطلبها منه كل من المجتمع والبيئة التي أعد من أجلها [٢٧، ص١٤]. والأهداف التربوية عديدة ومتنوعة، ويحتاج إليها المعلم في نموه المهني، خاصة الأهداف العامة، وتلك الأهداف الخاصة للمدرسة والتي على ضوئها يمارس المعلم عملياته وأنشطته المختلفة سعيًا لتحقيقها، ومن ثم يقوّم وفقًا لدرجة ونوعية تحقيقه لها وتمثل الجوانب المتضمنة لهذا المجال ذلك من حيث شمولها على الأهداف العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية، والأهداف التربوية للمرحلة الدراسية، والأهداف التربوية للمادة الدراسية، والأهداف التربوية للسنة الدراسية/ أهداف الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه.

وقد جاء في دراسة فهمي وحسن، أن المعلم بمقتضى المفهوم الحديث للإدارة المدرسية لا يطلب منه أن يعرف المادة الدراسية فقط، وإنما أن يكون قادرًا على أن يفكر بنفسه في الأهداف التربوية، وأن يصبح نموهم المهني في أثناء الخدمة من مسؤوليات الإدارة المدرسية [٢١]. وفي دراسة زينب الجبر احتلت مناقشة الأهداف التربوية الأهمية الأولى في رأي مديرات المدارس الابتدائية لها [٢٢]. ويتفق ذلك أيضًا مع دراسة دوجيت Doggett في إشراك المعلمين في تحديد الأهداف التربوية الموضوعة للمدرسة [٢٥].

وبالرجوع إلى وجهة نظر مديري المدارس (أفراد عيِّنة الدراسة) لأهمية المجال الأول المتعلق بالمنهج الدراسي وطرق التدريس وذلك في سعيهم نحو نمو المعلم المهني يمكننا القول بأنه اختيار سليم من حيث أهميته للعملية التربوية والتعليمية وباعتبار أن مدير المدرسة في المفهوم الحديث للإدارة المدرسية، مشرف مقيم. ومن أساسيات مسؤولياته وواجباته ضمن هذه الوظيفة هو الجانب الفني، ويعد المنهج الدراسي وطرق التدريس

والتعاون مع المعلم في التعامل معهم بفعالية ونجاح مطلبًا رئيسيًا وضروريًا لنجاح المعلم في أدائـه للعمليات التربوية والتعليمية، «ذلك أن إدراك المدرسة (ممثلة في المدير أو الناظر) لمناهج المدرسة، وأهدافها، وطرق التدريس الجيد، والقدرة على تنسيق الجهود المبذولة، يمكنه من الإشراف على العملية التربوية، وتوجيهها» [١٦، ص٣١٨]. وقد جاء في دراسة الجبر أنه يجب اتخاذ الإجراءات الكافية التي من شأنها زيادة وعي ناظرة المدرسة فيما يتعلق بدورها في تطوير المناهج الدراسية، وتعميمها للخبرات الناجحة لدى المدرسات المبدعات على المدرسات الأخريات [٢٢]. وقد أكدت دراسة دوجيت Doggett على أهمية هذا المجال أيضًا [٢٥]، حيث كان تشجيع مناقشة الممارسات التدريسية الجيدة من قبل المعلمين أول أسس السلوك القيادي الذي يساعد على النمو المهني للمعلمين. وكانت من أهم الجوانب المتضمنة في هذا المجال واحتلت الأولوية في إدراك أفراد عيِّنة الدراسة لها ما يلي: أساليب معـالجـة ضعف التـلاميذ، ونتـائج التحصيل الدراسي للتلاميذ، والمدارسة مع المعلم، وتصميم وبناء الاختبارات التي يعدّها، وأساليب تنمية مواهب التلاميذ، وأساليب ابتكار أنشطة خاصة تقابل متطلبات المنهج الدراسي، والاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس.

وحـول أهمية العلاقات الإنسانية كما أدركها المديرون في سعيهم نحو النمو المهني للمعلمين، حيث جاءت في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، نرى أن ذلك يتماشى مع التغيرات التي حدثت على الإدارة بوجه عام والإدارة التربوية بوجه خاص. فبعد أن كانت الإدارة العلمية التي تركـز على كفاءة الأداء وتوفير الجهد المبذول في العمل الجسمي هي السائدة لفترة من الوقت، جاء مفهوم آخر للإدارة وهو العلاقات الإنسانية ليعطي «أهمية كبرى للجوانب الإنسانية في العملية الإدارية» [٢٨]. ويُعدُّ اهتمام مدير المدرسة بمجال العلاقات الإنسانية مطلبًا ضروريًا لنمو المعلم، لما يتضمنه هذا المجال من جوانب يحتاجها المعلم لاكتمال أدائه بالشكل الذي يرضي العملية التربوية والتعليمية، ومن حيث إن حاجة المعلم للعلاقات الإنسانية من قبل المدير لا تقل عن حاجته للمجالات الأخرى في نموه المهني، فقد تضمن هذا المجال الجوانب التالية والتي جاءت أهميتها لدى أفراد عيِّنة الدراسة على التوالي كما يلي: تشجيع الاتصال المباشر بين المدير والمعلمين، وتهيئة الفرص لكي يعمل المعلمون معًا بروح الفريق الواحد، ودعوة المعلمين لاجتماعات دورية بهدف تنمية روح الثقة والتعاون بين الجميع، والإسهام في مساعدة المعلم على حلِّ مشكلاته الاجتماعية،

ومساعدة المعلم الجديد كي يحسن التكيف مع البيئة المدرسية.

ويمكننا الوقوف على أهمية العلاقات الإنسانية من حيث «إنها إشباع للحاجات النفسية للفرد في نطاق الجماعة، أو بعبارة أخرى توفير الفرص أمام الفرد في الجماعة لإشباع حاجته إلى الأمن والطمأنينة والاستقرار، وحاجته إلى العمل والإنتاج والنجاح والتقدير، والحاجة إلى الحرية والنمو والإصلاح، والحاجة إلى تأكيد أهميته وتقبل الغير له، ومعاملته معاملة تليق بإنسانيته» [٢٩]. وقد أكَّدت دراسة الجبر على تشجيع الاتصال المباشر بين الناظرة والمدرسات، مما يشير إلى أهمية توافر مفهوم العلاقات الإنسانية لدى مدير المدرسة في سعيه نحو النمو المهني للمعلم [٢٢]. ويتفق ذلك أيضًا مع دراسة سيرجيوفاني وفرد Ser-giovanni and Fred [٢٦].

وبمناقشة وجهات نظر المديرين لمجال إدارة العملية التدريسية وتنظيمها من حيث حصولها على المرتبة الثالثة من حيث الأهمية، نجد أن أهميتها تعود إلى الجوانب التي تتضمنها، مثل زيارة المعلم في فصله، والعمل على إيجاد إدارة فصل ناجحة، وتشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين، وتعميم الخبرات الناجحة، والوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف مع العمل على علاجها، وجوانب أخرى تمثل جميعها أهمية كبيرة لنمو المعلم المهني، وهذا يتفق مع دراسة مرهي Murrhy وآخرين، حيث أكدت على أن العمل على إيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة من الجوانب الواجبة على مدير المدرسة أن يساعد المعلمين من خلالها [٢٤]. كما أكَّدت دراسة زينب الجبر على زيارة المدرسات في حجرات الدراسة [٢٢]. وما أشارت إليه دراسة نشوان من خلال زيارة المعلمين في الصفوف ودراسة سجلات المعلم التراكمية [١٧]. وتؤكِّد نتائج هذه الدراسات على أهمية هذا المجال للعملية التربوية التعليمية ونجاحها على المستوى العام، ومستوى المدرسة بصفة خاصة، واعتبار هذا المجال مسؤولية رئيسة للمدير باعتباره مشرفًا مقيمًا.

وقد حصل المجال المتعلق بواجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا على الأهمية الرابعة لدى أفراد عيِّنة الدراسة — مديري المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية — ويشير الحقيل إلى أنه، لتحقيق النمو المهني للمعلمين من قبل مدير المدرسة، يجب الاهتمام بنموه الذاتي مهنيا [١٩]. وقد أكدت على ذلك أيضًا اللوائح التنظيمية لمراحل التعليم الابتدائي

والمتوسط والثانوي بالمملكة العربية السعودية، في وصفها لمسؤوليات وواجبات المدير تجاه المعلم، حيث أكدت على أن مدير المدرسة يجب أن يكون قارئًا ومطلعًا على أحدث المستجدات على الساحة التربوية. وبالرجوع إلى الجوانب المتضمنة لهذا المجال، نجد أن جميعها تهدف إلى نمو المعلم مهنيًا من خلال قراءة ما يتعلق بتنمية حضور ندوات ومؤتمرات، والتباحث مع المسؤولين، والاستماع إلى ملاحظات أولياء الأمور فيما يخص المعلم وتنميته وعمله وتطويره. وقد أكد سيرجيوفاني وفرد Sergiovanni and Fred في دراستهما على أن مايحققه مدير المدرسة من توقعات بالنسبة للمعلمين وجميع موظفي المدرسة يتوقف بالدرجة الأولى على فاعليته وكفاءته في أداء مسؤولياته وواجباته [٢٦].

وقد كشفت الدراسة عن أن هناك أثرًا لمتغير الخبرة على استجابات مديري المرحلة الثانوية فيما يتعلق ببعد العلاقات الإنسانية، وكان لصالح المديرين الذين تراوحت خبرتهم بين ١ و ٥ سنوات. ويفسر الباحث ذلك لرغبة المدير الجديد في إيجاد مناخ عمل جيد على مستوى المدرسة كلها. لذا فإنه يهتم بإقامة علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين والأعضاء العاملين في المدرسة بوجه عام. وقد يعود كذلك إلى محاولة المدير تطبيق ما درسه خلال فترة إعداده التربوي من مفاهيم ومبادىء حديثة في الإدارة المدرسية، من حيث تأكيدها على العلاقات الإنسانية كضرورة لنجاح المدرسة في تحقيق أهدافها.

وقد كشفت الدراسة كذلك عن أن هناك أثرًا لمتغير التدريب على استجابات مديري المرحلة المتوسطة فيما يتعلق بالأبعاد التالية: «واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا،» و«المنهج الدراسي وطرق التدريس،» و«إدارة العملية التدريسية وتنظيمها،» و«العلاقات الإنسانية،» وكانت لصالح المديرين الحاصلين على دورات تدريبية. وهذا يعني أن للتدريب دورًا مهمًا لدى المدير في سعيه نحو نمو المعلم المهني، وذلك كون التدريب «نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد والجماعة التي يتم تدريبها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية» [٣٠، ص١٥].

ويشير كل من مصطفى ونجاة إلى أن إعداد القادة التربويين وتنمية قدراتهم المهنية يتم عن طريق التدريب بمفهومه العلمي الشامل، الذي يساعد على تجديد الفكر والمعرفة لدى الإداريين وتوسيع آفاقهم وثقافتهم العامة والمهنية، والاطلاع على ما استحق من

الأساليب والطرق والوسائل الإدارية والتعرف على إمكان استخدام بعضها في العمل [٣١].

وبتفسير تلك النتيجة يمكن القول إن مديري المتوسط استفادوا من الدورات التدريبية التي حصلوا عليها، لذا فقد ظهر تأثيرها واضحًا على استجاباتهم بخلاف مديري الابتدائي والثانوي.

وأخيراً كشفت الدراسة عن اتفاق عيِّنة الدراسة — مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية — في استجابتهم على مجال البحث الخمسة حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيبهم لأهمية المجالات الرامية إلى نمو المعلم المهني. وتفسيراً لتلك النتيجة يمكن القول إن هذا الاتفاق ليس بمستبعد لدى أفراد يعملون تحت مظلة نظام تعليمي تحكمه سياسة تعليمية عليا توجه جميع جوانب العملية التربوية التعليمية وموجهة نحو تحقيق أهداف محددة مسبقًا. وهم داخل هذا النظام التعليمي يتعلمون ويتدربون وفق مناهج وأساليب وإدارة واحدة، مما يجعلهم يتشابهون في اتجاهاتهم وأفكارهم وبالتالي عملهم، وهذه هي السمة المميزة للإدارة المركزية، وهي السمة الغالبة على إدارة النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية. وهذا ما أكد عليه الرويلي وعلي في تأكيدهما على انعكاس سمات الإدارة المركزية على وظائف مدير المدرسة بقولهما: «إن وظائف مدير المدرسة تحدد بدرجة كبيرة تبعًا للنظام التعليمي السائد حيث في النظام المركزي تكون وظيفة مدير المدرسة إدارية تنفيذية وفي النظام اللامركزي تلقى الوظيفة الفنية اهتمامًا أكبر» [٣٢].

التوصيات والاقتراحات

على ضوء النتائج التي توصل إليها البحث وتفسيرها ومناقشتها، يضع الباحث عددًا من التوصيات والاقتراحات، والتي من شأنها أن تسهم في تطوير العملية التعليمية والمعلم بوجه خاص، بالإضافة إلى تحسين العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم وهي:

١ ـ أن يتعاون المعلم بالمقابل مع مدير المدرسة ويعينه على ما يقوم به تجاه تنميته مهنيًّا، وذلك أن نمو المعلم المهني لا يتوقف على دور المدير فقط كطرف أول، بل يجب أن يشمل دور المعلم كذلك كطرف ثانٍ في تفاعله مع ما يقوم به مدير المدرسة تجاهه.

٢ ـ أن يسعى المدير بصفة مستمرة إلى إيجاد جو من العمل يوفر الانسجام والمناخ

الصحي الملائم للعاملين، بافتراض أنه الشخص الذي يعرف كيف يعمل على زيادة فاعلية العاملين معه، وكيف يحصل على تعاونهم الكامل.

٣ ـ التأكيد المستمر على أهمية معرفة وإلمام المعلمين بالأهداف التربوية العامة.

٤ ـ التأكيد على أهمية معرفة وإلمام المعلمين بالأهداف العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية.

٥ ـ التأكيد المستمر على أهمية معرفة وإلمام المعلمين بالأهداف التربوية الدقيقة (المادة الدراسية ـ السنة الدراسية).

٦ ـ مساعدة مديري المدارس بالمقابل على تنميتهم المهنية لمواجهة التجديدات التربوية المختلفة والمستحدثات المتعلقة بدورهم كمشرفين مقيمين.

٧ ـ توفير كل ما من شأنه تنمية المعلم مهنيًا من جانب، ومدير المدرسة من جانب آخر، كالمكتبة الخاصة بالإدارة المدرسية والمعلمين في المدرسة، والدورات التدريبية، والمشاركة في اللقاءات والندوات والمؤتمرات التربوية والحصول على مؤهلات علمية أعلى.

هذا ويقترح الباحث إجراء:

١ ـ بحث مشابه على عيِّنة من مديرات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المملكة.

٢ ـ بحث يهدف إلى الوقوف على دور المعلم تجاه ما يقوم به مدير المدرسة نحو تنميته مهنيًا.

الملحق

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ الفاضل سعادة مدير المدرسة حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد،

يهدف هذا البحث إلى التعرف على دور مدير المدرسة في النمو المهني للمعلم كإحدى استراتيجيات إعداد المعلم أثناء الخدمة. الرجاء التكرم بقراءة فقرات هذه الاستبانة، ثم الإجابة عن جميع الفقرات بالدقة والموضوعية، علمًا بأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض هذا البحث.

ونأمل أن تسهم نتائج هذا البحث في تطوير العملية التعليمية وتنميتها .
شاكرًا ومقدرًا تعاونكم الكريم . . . والسلاكم عليكم . . .

الدكتور
فهد بن إبراهيم الحبيب
كلية التربية ـ قسم التربية

الرقم	فقـــرات الاستبـــانـة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
	واجبات المدير ذاتيًا تجاه نمو المعلم مهنيًا أسعى :					
١	لقراءة كل ما يتعلق بتنمية المعلم وتطويره .					
٢	لحضور ندوات ومؤتمرات تتعلق بنمو المعلم .					
٣	للالتحاق بدورات تدريبية تتعلق بنمو المعلم .					
٤	للتباحث مع المسؤولين حول سبل تنمية المعلم وتطويره .					
٥	لعقد جلسات مع زملائي المديرين للتباحث حول تنمية المعلم وتطويره .					
٦	للاجتماع مع أولياء الأمور للاستماع لكل ما يساعد على تنمية المعلم وتطويره .					
	الأهداف التربوية **أناقش مع المعلم :**					
٧	الأهداف العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية .					
٨	الأهداف التربوية للمرحلة الدراسية .					
٩	الأهداف التربوية للمادة الدراسية .					
١٠	الأهداف التربوية للسنة الدراسية / أهداف الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه .					

الرقم	فقـــرات الاستبـــانـة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
	المناهج وطرق التدريس					
	أتدارس مع المعلم:					
١١	الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس.					
١٢	محتوى المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها.					
١٣	مدى ملاءمة الكتب الدراسية لخصائص تلاميذ المرحلة.					
١٤	تصميم وبناء الاختبارات التي يعدّها المعلم لتلاميذه.					
١٥	نتائج التحصيل الدراسي لتلاميذه.					
١٦	أساليب معالجة ضعف التلاميذ.					
١٧	أساليب تنمية مواهب التلاميذ المتفوقين في الفصول التي يدرسها.					
١٨	أساليب ابتكار أنشطة خاصة تقابل متطلبات المنهج الدراسي.					
	إدارة العملية التدريسية وتنظيمها:					
١٩	زيارة المعلم في فصله للاطلاع على مدى فاعليته في أداء عمله الوظيفي.					
٢٠	مساعدة المعلم لإيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة.					
٢١	أتقصى مع المعلم الأساليب التي من شأنها أن تنمي جوانب القوة وتعالج مواطن الضعف في أدائه.					
٢٢	تعميم الخبرات الناجحة لدى المعلمين المبدعين على المعلمين الآخرين تعميمًا للفائدة.					
٢٣	تشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين لتبادل الخبرات الناجحة فيما بينهم.					

الرقم	فقــرات الاستبــــانـة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
٢٤	مراعاة رغبات المعلمين وقدراتهم عند توزيعهم على النشاطات المدرسية .					
	العلاقات الإنسانية :					
٢٥	دعوة المعلمين لاجتماعات دورية بهدف تنمية روح الثقة والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس .					
٢٦	تهيئة الفرص لكي يعمل المعلمون معًا بروح جماعية كفريـق واحـد .					
٢٧	تشجيع الاتصال المباشر بين المدير والمعلمين .					
٢٨	الإسهام في مساعدة المعلم على حل مشكلاته الاجتماعية .					
٢٩	الدعـوة لاجتماعات دورية لمناقشة المعلمـين خـلالها الشـؤون المدرسية .					
٣٠	الدعوة لاجتماعات دورية بين أعضاء هيئة التدريس وأوليـاء الأمـور .					
٣١	تشجيـع المعلمـين على استخـدام المكتبـة وإجـراء الدراسات والبحوث .					
٣٢	فرض وقت خاص لمساعدة المعلم الجديد كي يحسن التكيف مع البيئة المدرسية .					
٣٣	دعـوة المعلمين لحضـور جلسات تنشيطيـة تساعـد المعلم على تنشيط معلوماته ورفع كفاءته .					

المراجـع

[١] Medsker, Leland L. "The Job of the Elementary School Principal as Viewed by Teachers." Unpublished doctoral dissertation. Stanford University, Stanford, CA, 1954.

[٢] Ainsworth, L. C., "Duties of the Elementary School Principal for Elementary School." Ed. 031 789. Washington, D. C., 1968.

[٣] Jacobson, Paul B. et al. *The Effective School Principal.* New Jersey: Prentice Hall, 1963.

[٤] Harris, Ben M. "New Leadership and new Responsibilities for Human Involvement." *Journal of the Association for Supervisor and Curriculum Development,* 26, No. 8 (1969), 643-746.

[٥] Ahmed, Ahmed Ibrahim. "A Study of Elementary School Principal's Perceptions of the Importance of Task Performance." Unpublished doctoral dissertation. Pennsylvania State University, 1981.

[٦] أحمد، إبراهيم. «دراسة مقارنة لأهم الأدوار وأنماط النشاط التي يقوم بها ناظر المدرسة الابتدائية [الحلقة الأولى من التعليم الأساسي] في كل من جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية بهدف تنشيط دوره في القيام بمهامه.» في أحمد إبراهيم أحمد. *نحو تطوير للإدارة المدرسية ـ دراسات نظرية وميدانية.* الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٥م، ص ص ١٩١-٢٤٩..

[٧] أحمد، أحمد إبراهيم. «التعرف على أهم الأدوار وأنماط النشاط التي يقوم بها ناظر المدرسة الابتدائية [الحلقة الأولى من التعليم الأساسي] ـ دراسة ميدانية.» في أحمد إبراهيم أحمد. *نحو تطوير للإدارة المدرسية [دراسات نظرية وميدانية].* الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٥م، ص ص ١٣٩-١٩٠.

[٨] الحبيب، فهد إبراهيم. «أهم المجالات والأنشطة في العمل المدرسي كما يراها مديرو ومديرات المدارس الابتدائية في منطقة أبها التعليمية ـ المملكة العربية السعودية.» *مجلة دراسات تربوية،* م٧، جـ٤٦ (١٩٩٢م)، ص ص ١٩١-٢٣٤.

[٩] Ownes, Robert G. "Organizational Behavior in Schools." New Jersey: Prentice Hall, 1970.

[١٠] السعدي، عبدالقادر وآخرون. *التوجيه الفني والنمو المهني للمعلمين.* الكويت: شركة الربيعان للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م.

[١١] القاضي، عبدالله سالم. *دليل الإدارة المدرسية: المهام والمسؤوليات.* الطائف: المؤلف، ١٤١٣هـ.

[١٢] وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية. *اللائحة الداخلية لتنظيم مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية.* الرياض، ١٣٩٠هـ.

[١٣] وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية. *النظام الداخلي للمدرسة الابتدائية.* الرياض، ١٣٨٤هـ.

[١٤] الحبيب، فهد إبراهيم. «واقع مشاركة المعلم في صناعة القرارات المدرسية بمنطقة أبها التعليمية في المملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس،* ع١٦ (١٩٩٢م)، ص ص ٢٢١ ـ ٢٥٠.

[١٥] الفايز، عبدالرحمن. *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية.* الرياض: مطبعة سفير، ١٤١٣هـ.

[١٦] سليمان، عرفات عبدالعزيز. *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي المعاصر.* القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧م.

[١٧] نشوان، يعقوب. *الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٨٢م.

[١٨] Sergiovanni, Thomas. *Supervision for Professional Teachers*. Washington, D. C, 1975.

[١٩] الحقيل، سليمان عبدالرحمن. *الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية*. الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ١٤٠٦هـ.

[٢٠] مطاوع، إبراهيم عصمت وأمينة أحمد حسن. *الأصول الإدارية للتربية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤م.

[٢١] فهمي، محمد سيف الدين وحسن عبدالمالك محمود. *تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣م.

[٢٢] الجبر، زينب علي. «دور ناظرة المدرسة الابتدائية في النمو المهني للمعلمة.» *المجلة التربوية*. م٦٣، ع٢٠ (ربيع ١٩٨٩م)، ص ص ١٩٩ - ٢٢٩.

[٢٣] Brady, Lauri. "Principal Behavior and Curriculum Decision Making; the Relationship between Organizational Climate and Methods of Curriculum Decision Making." *Journal of Education*, 1 (Winter 1984), 160-97.

[٢٤] Murrhy, David. "The Administrative Control of Principals in Effective School Districts." *Journal of Educational Administration*, 25, No. 2 (Summer 1987), 62-90.

[٢٥] Doggett, Maran. "Staff Development, Eight Leadership Behaviors for Principals." *National Association for Secondary School Principals Bulletin*, 71, No. 497 (March 1987), 120-51.

[٢٦] Sergiovanni, Thomas J., and Fred D. Carver. *The New School Executive: A Theory of Administration*. New York: Harper Row, 1973.

[٢٧] مرسي، محمد منير. *أصول التربية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤م.

[٢٨] مرسي، محمد منير. *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤م.

[٢٩] شعلان، محمد سليمان وآخرون. *الإدارة المدرسية والإشراف الفني*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧م.

[٣٠] شريف، غانم سعيد، وحنان عيسى سلطان. *الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية*. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر، ١٩٨٣م.

[٣١] مصطفى، صلاح عبدالحميد، ونجاة عبدالله النابه. *الإدارة التربوية مفهومها - نظرياتها - وسائلها*. دبي: دار القلم، ١٩٨٦م.

[٣٢] الرويلي، موافق فواز، وعلي سعد القرني. «مؤهلات ووظائف مدير المدرسة: دراسة استطلاعية لآراء مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ع١٣ (١٩٨٩م)، ص ص ١٣٥ - ١٦١.

The Principal's Role in Teacher Professional Development

Fahad Ibrahim Al-Habeeb
Associate Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to determine the role of school principals' toward teachers' professional development in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this purpose a questionnaire was administered to the total population of this research which consisted of 112 principals of elementary, intermediate and secondary schools. Statistical treatment of the data consisted of means, ranks, percentages, T-test and analysis of variance. Findings of the study insured the role of the principals toward teachers' professional development and indicated the areas that teachers need in their professional development as follows:

- teaching and school curriculum
- human relations
- administration and organization of the teaching process
- teachers' development through the principals' tasks
- educational goals

Based on the findings of the study, the researcher provided some suggestions that can improve eduducation in the Kingdom of Saudi Arabia in general and the relations between teachers and the principals in particular.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٨٩ ـ ٥٢٨ (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم

زيدان أحمد السرطاوي

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باستخدام اختبار بيرس ـ هاريس لمفهوم الذات، وذلك بعد أن تحقق الباحث من ثباته وصدقه.

وتكونت عينة الدراسة من ٣٩٩ طالبًا، منهم ٢٨٠ طالبًا عاديًا و١١٩ طالبًا يعانون من صعوبات في التعلم.

وتمثلت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في:

١ ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في مفهوم الذات، وذلك لصالح الطلاب العاديين، مما يعني أن الطلاب ذوي صعوبات يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم مقارنة بالطلاب العاديين.

٢ ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات وذلك لصالح الإناث، مما يعني أن الذكور من الطلاب سواءً كانوا عاديين أو لديهم صعوبات في التعلّم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم مقارنة بالإناث من الطالبات.

مقدمة

يزداد اهتمام الباحثين بموضوع مفهوم الذات نظرًا لأهميته في حياة الفرد صغيرًا كان أم كبيرًا، حيث يُعدّ المحور الأساسي في بناء الشخصية، والإطار المرجعي لفهم شخصية الفرد.

ويؤكد إسماعيل [١] بأن الذات هي جوهر الشخصية، وأن مفهوم الذات يمثل حجر الزاوية فيها، لما له من تأثير كبير على تنظيم سلوك الفرد وتصرفاته، ولما له من علاقة مباشرة على شخصيته وصحته النفسية. ويؤكد زهران [٢ ، ص ص٧٥-٩٠] أن مفهوم الذات يحتل مكانًا جوهريًا في التوجيه النفسي.

ويرى بيرلنجر وجاج Berlinger and Gage بأن مفهوم الذات منظم تنظيمًا هرميًا، إذ يقع في قمة هذا التنظيم مفهوم الذات العام، والذي يمثل الاعتقادات التي يحملها الفرد عن نفسه، وهي ثابتة نسبيًا. وفي المستوى الثاني، توجد مجالات رئيسة لمفهوم الذات تتمثل في الذات الجسمية والذات الاجتماعية والذات المدرسية. ويقع في المستوى الثالث مجالات خاصة بمفهوم الذات ترتبط بنوعية النشاط الذي يقع فيه المجال [٣].

ويتشابه ذلك مع الإطار النظري الذي وضعه شافيلسون Shavelson وزملاؤه [٤] لمفهوم الذات، إذ وضع في قمة التسلسل مفهوم الذات العامة، الذي ينقسم إلى مفهوم ذات أكاديمي ومفهوم ذات غير أكاديمي. ويشمل الأول مفاهيم عن المواد التحصيلية في حين يشمل الثاني مفاهيم عن الذات الاجتماعية، والانفعالية والجسمية.

ويعرف لابين وجرين [٥، ص ص١١٢-١١٩] مفهوم الذات بأنه التقدير الكلي الذي يقرره الشخص عن مظهره وقدراته واتجاهاته وأفكاره ومشاعره، ويعمل كقوة موجهة لسلوكه.

ويرى صوالحة [٦] بأن الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه، ويصف بها ذاته، هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي وأساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية وتقويماتها، ومواقف وخبرات إدراكية اجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد، مثل خبرات النجاح والفشل، والدور الاجتماعي، بالإضافة إلى الوضع الاقتصادي والاجتماعي وأمور أخرى تتصل بالإحباط والفشل.

ويرى دسوقي [٧] بأن مفهوم الذات يتأثر بكل من العوامل الذاتية والعوامل الاجتماعية، ويُدخل ضمن العوامل الذاتية كلًا من القدرة العقلية العامة والخصائص الجسمية والدوافع، حيث يتأثر مفهوم الذات بالدافع الداخلي لتأكيد الذات، ومستويات النجاح والفشل. وتشمل العوامل الاجتماعية الأسرة والمدرسة، حيث تقوم الأسرة بالتنشئة الاجتماعية للطفل وتوفير الرعاية الشاملة له، ومن خلالها تنعكس نظرتها على سلوك الطفل

وتصرفاته. وتلي الأسرة المدرسة في أهمية دورها في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل بما يوفره مناخ المدرسة من فرص وتفاعل يساعد في تنمية ثقة الطفل في ذاته.

ويرى روجرز Rogers [٨، ص٣٧] بأن الذات نوعان: ذات مدركة وذات مثالية، وأن مفهوم الذات قابل للنضج والتعلم نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته. ويؤكد صوالحة أيضًا بأن مفهوم الذات يتم تعلّمه وتطوّره عبر رحلة الحياة الطويلة التي يعيشها الفرد ويمارس خبرته فيها، كما وأن الوعي بالذات يزداد من خلال تفاعل الفرد مع بيئته وتأثّره بما فيها من عناصر. ويساعد ذلك على تطوير مفهوم ذاته من مجموعة المصادر المتمثلة بالذات الجسمية، وصورة الجسم، واللغة والتغذية الراجعة من الآخرين وخبرات التنشئة الاجتماعية [٦، ص٩٧].

وفي هذا السياق يرى روجـرز بأن التـوافق وعدم التوافق للفرد يعتمد على مقدار التناسق أو التنافر بين مفهوم الذات لديه والخبرات التي يمر بها. فكلما كانت الخبرات التي يواجهها الفرد في المواقف اليومية الواقعية تتفق مع مفهوم الذات لديه، كان التوافق أفضل ويحقق مزيدًا من الاستقرار. في حين أن التناقض بين مفهوم الذات والخبرات الواقعية التي يواجهها الفرد تجعله عرضة للتوتر وسوء التوافق، سيما إذا كانت هذه الخبرات تهدّد الذات لديه [٩].

وتعتـبر خبرات النجـاح السـارة وخبرات الفشل المؤلمة التي يتعرض لها الطالب في المدرسة ذات أثر عظيم على درجة توافقه، وبالتالي على تنمية مفهوم الذات لديه وحسن تكيّفه. وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات عن وجود علاقة ارتباط قوية بين مفهوم الذات ومستوى التحصيل الأكاديمي.

ونـظرًا لحداثـة مجال صعوبات التعلّم في البيئة العربية وعدم توافر الدراسات — حسب علم الباحث — حول علاقة صعوبات التعلم بمفهوم الذات، فقد رأى الباحث أن من الأهمية بمكان إجراء دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والـطلاب العاديين. وذلك لأن مفهوم الذات يعد عاملاً أساسيًا ومهمًا في تنظيم السلوك البشري، ويمكّن التربويين والمرشدين والوالدين من فهم أعمق لسلوك الأطفال وتطورهم.

وبالتالي، فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من حاجة التربويين والأخصائيين النفسيين إلى تقويم أثر الصعوبة التعليمية على إدراك الأطفال ذوي صعوبة التعلم لذواتهم، مما يساعد

في تقديم البرامج العلاجية الملائمة، بغية تنمية مفهوم الذات وتعزيزه لديهم، وذلك عن طريق تحسين مستوى تحصيلهم في مجالات الصعوبة التي يعانون منها. وكذلك سوف تسلط هذه الدراسة الضوء على جانب مهم من جوانب شخصية الطالب من شأنه أن يلعب دورًا مهمًا في تحسين أدائه الأكاديمي أو إخفاقه في جميع مجالات الحياة.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام اختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات، وذلك بعد التحقق من ثباته وصدقه.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة؟

فرضيات الدراسة

من خلال استعراض الدراسات السابقة والأدب التربوي في هذا المجال، فإن هذه الدراسة ستحاول اختبار صحة الفرضيات التالية:

١ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة.

٢ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة.

مصطلحات الدراسة

صعوبات التعلم: يشير مصطلح صعوبة التعلم في هذه الدراسة إلى الطلاب الذين يعانون من صعوبة واضحة في أحد الموضوعات الأكاديمية المتمثلة بالقراءة أو الكتابة أو

الإملاء أو الرياضيات، بالرغم مما يتمتعون به من قدرات عقلية عادية ظهرت في أدائهم المناسب في بقية الموضوعات الدراسية الأخرى.

مفهوم الذات: يعرف بيرس Piers [١٠، ص ص١٢-١٥] مفهوم الذات بأنه مدركات الفرد لذاته، من حيث علاقتها بمجالات الحياة المهمة، إذ تتشكل هذه المدركات بشكل أساسي عبر تفاعل الفرد مع البيئة خلال مرحلة الطفولة، ومن خلال اتجاهات الآخرين وسلوكاتهم.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة في أنها اقتصرت على طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية.

وكذلك فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد باستجابات الطلاب على اختبار مفهوم الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

تشير نتائج كثير من الدراسات التي قارنت بين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين إلى أن ذوي صعوبات التعلّم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم.

فقد استخدم لارسن Larsen وزملاؤه [١١] الاختبار التصنيفي (الواقعي والمثالي) الذي تم اشتقاقه من اختبار كوبر سمث لتقدير الذات، وتوصلوا إلى أن طلاب الصفين الرابع والخامس ممن يعانون صعوبات في التعلم قد أظهروا تباعدًا دالاً في الاختبار التصنيفي الواقعي والمثالي مقارنة بما أظهره أقرانهم العاديين ممن لايعانون صعوبات أكاديمية.

وقد أظهرت دراسة برووننكس Bruininks [١٢] أن طلاب المرحلة الابتدائية ممن يعانون صعوبات في التعلم قد أظهروا انخفاضًا دالاً في مفهوم الذات مقارنة بأقرانهم من الطلاب العاديين. وأوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل ألفة وأقل دقة في تقويم أوضاعهم الاجتماعية وأكثر حاجة للضبط من الطلاب العاديين.

وقـد توصـل بورسـما وزمـلاؤه Boersma [١٣] في دراسـتـهـم لمفـهـوم الـذات لدى الأطفـال ذوي صعـوبات التعلم من طلبة الصف الثالث وحتى السادس الابتدائي ممن يتلقون تعليمهم في الصفوف العادية — وذلك بعد تطبيقهم لاختبار مفهوم الذات — بأنهم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذواتهم مقارنة بالطلاب العاديين في المجموعة الضابطة.

وأظهـرت دراسة ديفرانسيسكو وتيلور DeFrancesco and Taylor [١٤] من خلال استخدامها لاختبار مارتنك - زيكوزكي لمفهوم الذات Martinek - Zaichkowsky Self-Concept بأن مفهوم الذات لدى مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم كان منخفضًا بدرجة دالة مقارنة بمفهوم الذات لدى مجموعة الطلاب العاديين. ووجدا أيضًا أن جنس الـطلاب ليس له ارتبـاط بمفهوم الذات، في حين وجدا ارتباطًا إيجابيًا دالاً بين الوضع الاجتماعي والاقتصادي ومفهوم الذات.

ووجـد وين Winne وزمـلاؤه [١٥] أن الـطلاب ذوي صعـوبات التعلم أظهروا انخفاضًا في مفهومهم لذاتهم مقارنة بالطلاب العاديين والمتفوقين على الاختبار الأكاديمي الفـرعي من اختبـار كوبر سمث. ومع ذلك لم يجدوا فروقًا بين المجموعات الثلاث على الاختبـارات الفـرعية الخـاصـة بالبيت ومفهوم الذات العام للاختبار المذكور. وأظهرت الدراسة دليلاً ضعيفًا على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلّم لديهم مفهوم ذاتي عالٍ في كل من البعد الاجتماعي والبعد الجسمي.

وتبين من خلال دراسة كابمان وبورسما Chapman and Boersma [١٦] أن الطلاب ذوي صعـوبـات التعلّم يحملون مفهـومًا ذاتيًا سالبًا بدرجة دالة حول قدرتهم في القراءة والتهجئة والرياضيات مقارنة بمفهوم الذات الذي تحمله المجموعة الضابطة. وتبين أيضًا أنهم يحملون إدراكًا منخفضًا لقدرتهم العامة وثقة أقل بالمدرسة واتجاهات أكثر سلبية نحوها.

وتحقق بلاك Black [١٧] وباتين Patten [١٨] من وجود ارتباط بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي. فقد اختار بلاك عينة من الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلّم في القراءة ممن تمت إحالتهم لعيادة المستشفى بسبب من صعوبة أكاديمية في المدرسة. وقد وجد أن متوسط درجات الأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة على اختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات كانت منخفضة بدرجة دالة مقارنة بمتوسط درجات الأطفال العاديين

على الاختبار نفسه. وأظهرت الدراسة أيضًا أن درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم على اختبار مفهوم الذات تقل مع زيادة العمر والصف الدراسي.

وقام كابمان وبورسما Chapman and Boersma [١٩، ص٥٦] بدراسة اشتملت على ١٦٢ طالبًا من طلبة الصف الثالث وحتى السادس الابتدائي، منهم ٨١ طالبًا عاديًا، و٨١ طالبًا يعانون من صعوبات في التعلم. وهدفا من خلال دراستهما إلى التعرف على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والضبط الداخلي، وتوقعات الأمهات والمدرسين، ووعي الأمهات بمدركات الأطفال الذاتية. ومن اللافت للنظر أن المقارنة بين مجموعتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين أظهرت أنه بالرغم من أن مفهوم الذات العام لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم لايختلف عن المجموعة الضابطة، فقد كان مفهوم الذات الأكاديمي لديهم أكثر سلبية، كما كانت اتجاهاتهم نحو المدرسة سلبية بشكل عام. وعلاوة على ذلك، اعتبرت مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن النجاح في المجال الأكاديمي ناتج عن عوامل خارجية. في حين أرجعت كلتا المجموعتين الفشل الأكاديمي إلى مسؤوليتهم الشخصية وانخفاض القدرة لديهم. وقد أظهرت الدراسة أيضًا أن توقعات الأمهات والمدرسين من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم كانت منخفضة بدرجة دالة مقارنة بالأطفال العاديين في المجموعة الضابطة.

ويؤكد بيركي Purkey [٢٠] أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم مقارنة بأقرانهم العاديين. وقد عزا براين وبراين Bryan and Bryan [٢١] مفهوم الذات السلبي إلى الفشل المستمر في الأداء الأكاديمي وما يترتب عليه من نتائج سلبية بسبب ما يواجهونه من رفض من قِبل زملائهم ومدرسيهم.

وطبقًا لما ذهبت إليه مارجلت وزاك Margalist and Zak [٢٢]، فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلّم أقل قدرة من أقرانهم العاديين على تحديد جوانب الضعف والقوة في شخصيتهم، ويميلون إلى تعميم فشلهم الأكاديمي إلى مشاعر من انخفاض في تقدير الذات الذي يؤثر في جميع جوانب أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية.

وبيّنت دراسة شيو Chiu [٢٣] التي استهدفت التعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين والمتخلفين في تقدير الذات، والتي أجريت على عينة مكونة من ٤٥٠ طالبًا في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب

المتفوقين والعاديين من جهة، وبين المتخلفين من جهة أخرى. ولكنها لم تجد فروقًا دالة بين المتفوقين والعاديين، وذلك عند استخدامهم لمقياس كوبر سمث لتقدير الذات.

ومن جانب آخر، أظهرت دراسة روزنبرغ وجاير Rosenberg and Gaier [٢٤] باستخدام اختبار كوبر سمث لتقدير الذات عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مفهوم الذات العام بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين. ولكن درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم أظهرت ميلاً نحو مفهوم ذات عام أكثر سلبية مما أظهرته درجات الطلاب العاديين. في حين كانت هناك فروق دالة في مفهوم الذات الاجتماعي لصالح الطلاب العاديين.

ووجد تولفسون وزملاؤه Tollefson وزملاؤه [٢٥] من خلال استخدامهم لاختبار روزننبرغ لمفهوم الذات أن متوسط الدرجات على هذا الاختبار لاتفرق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة روزنبرغ وجاير السابقة.

وقام هوك وهوك Houck and Houck [٢٦] بالتحقّق من العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى ٣٧ طالبًا يعانون من صعوبات في التعلم تراوحت أعمارهم مابين ٨-١٤ سنة، منهم ١٩ طالبًا مسجلاً في فصول خاصة، في حين يتلقى ١٨ طالبًا الخدمة من خلال غرفة المصادر. وقد أشارت نتائج الطلاب على كل من اختبار مفهوم الذات واختبار التحصيل واسع المدى إلى عدم وجود اختلاف في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لكلا المجموعتين، وإلى وجود ارتباط منخفض بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات كما تم قياسه في هذه الدراسة ومع هؤلاء الأطفال.

وتوصلت وايلي Wylie [٢٧، ص ص١٤٣-١٥٠] من خلال مراجعتها للأدب السابق حول أثر الجنس على مفهوم الذات، إلى عدم وجود دليل لأثر الجنس على مفهوم الذات في أي مرحلة عمرية، حيث أوضحت أن أية فروق في عناصر محددة من مفهوم الذات قد تضيع حين يتم جمع الاستجابات على الفقرات للحصول على الدرجة الكلية.

وفي دراسة دوسيك وفلاهيرتي Dusek and Flaherty [٢٨] لمفهوم الذات. فقد أشارا إلى وجود فروق في جوانب محددة من مفهوم الذات من حيث ارتباطها بالجنس، إذ يحمل الأولاد مفاهيم عالية عن ذاتهم فيما يتعلق بالقوة الجسمية والتحصيل والقيادة، في حين

يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم في الجانب الاجتماعي .

وذهب مارش Marsh وزملاؤه [٢٩] إلى أنه، بالرغم من وجود دليل ضعيف لاختلاف الجنس على مفهوم الذات الكلي، إلا أن للجنس أثرًا على أبعاد محددة عن مفهوم الذات.

وتوصل توق والطحان [٩، ص ص٥-٤٤] إلى أن هناك فروقًا حقيقية بين الذكور والإناث من حيث مستوى مفهوم الذات، وأن هذه النتيجة لصالح الذكور. كما أن هذه النتيجة ذاتها تم التوصل إليها في خمسة جوانب من الجوانب الستة التي يتضمنها مقياس مفهوم الذات المستخدم في تلك الدراسة، وهي الجانب العقلي، والجانب الاجتماعي، والجانب الانفعالي، والجانب الجسمي والثقة بالنفس.

وتوصلت دراسة دسوقي [٧، ص ص٨٣-١٢٥] إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهوم الذات العام وأبعاد الاختبار المتمثلة بالحالة الدراسية، والشعبية، والسعادة والرضا، في حين أشارت النتائج إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد السلوك، والمظهر الجسمي والقلق، حيث أوضحت الدراسة أن الذكور أقل انضباطًا من الإناث، في حين أن الإناث أكثر قلقًا من الذكور، وأن الذكور أكثر اهتمامًا بمظهرهم الجسمي من الإناث.

وفي دراسة أجرتها اليس Ellis [٣٠، ص ص١٧-٢٤] على عينة اشتملت على ٣٠٠ من الطلاب والطالبات بهدف تحديد الفروق بين الذكور والإناث في بعض المتغيرات، ومنها مفهوم الذات، فقد توصلت الدراسة من خلال استخدام تحليل التباين إلى أن هناك فروقًا بسيطة في مفهوم الذات بين الإناث والذكور.

كما أظهرت دراسة بل ووارد Bell and Ward [٣١] التي أجريت على عينة من ٧٢ طالبًا وطالبة، منها ٣١ طالبًا و٤١ طالبة، بعض الفروق في أبعاد مفهوم الذات بين الذكور والإناث.

تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين على مفهوم الذات غير ثابتة. فقد أظهرت الكثير منها فروقًا دالة بين المجموعتين على اختبارات مفهوم الذات، في حين أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق كبيرة بينهما. ومن جانب آخر، ركزت الدراسات السابقة على المقارنة بين مجموعتي الطلاب على مفهوم الذات العام، وأهملت أبعاد مفهوم الذات من مثل المظهر

الجسمي، والتقبل الاجتماعي، والسعادة والقلق، والحالة العقلية والمدرسية، وتناولت بشكل محدود جدًا علاقة الجنس بمفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

وفي ضوء ذلك يريد الباحث أن يتحقق من الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين على مفهوم الذات وأبعاده المختلفة من خلال استخدام اختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات، وأثر متغير الجنس على ذلك، وذلك في البيئة العربية ممثلة بالسعودية لمعرفة ما إذا كان هناك فروق حقيقية بين المجموعتين على الاختبار المستخدم في هذه الدراسة وأبعاده المختلفة.

الطريقة

عينة البحث

اشتملت عينة البحث على **٣٩٩** طالبًا من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية من مدينة الرياض، وتراوحت أعمارهم مابين ١٠-١٣ عامًا. وقُسِّمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة الطلاب العاديين، وبلغ عددهم ٢٨٠ طالبًا، ومجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وبلغ عددهم ١١٩ طالبًا. وجدول رقم ١ يبين توزيع أفراد العينة وفق متغير الحالة الدراسية والجنس.

جدول رقم ١ . توزيع أفراد العينة وفق متغير الحالة الدراسية والجنس.

الجنس / الحالة	ذكور	إناث	المجموع
طلاب ذوو صعوبات التعلم	٥٥	٦٤	١١٩
طلاب عاديون	٢٠٥	٧٥	٢٨٠
المجموع	٢٦٠	١٣٩	٣٩٩

أما جدول رقم ٢ ، فيبين توزيع أفراد العينة حسب الصفوف الدراسية والحالة الدراسية والجنس.

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد العينة حسب الصفوف الدراسية والحالة الدراسية والجنس .

الصف	طلاب ذوو صعوبات التعلم		طلاب عاديون		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الرابع	١٠	٢٧	٣٢	١١	٨٠
الخامس	٢٢	١٧	٦١	١٩	١١٩
السادس	٢٣	٢٠	١١٢	٤٥	٢٠٠
المجموع	٥٥	٦٤	٢٠٥	٧٥	٣٩٩

الإجراءات

لقد طلب الباحث من طلاب وطالبات التدريب الميداني في مسار صعوبات التعلّم بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود تطبيق اختبار مفهوم الذات على الطلاب ذوي صعوبات التعلّم الذين قاموا بتشخيص حالاتهم وعملوا معهم لفصل دراسي واحد في بعض مدارس وزارة المعارف بالرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض. وذلك خلال الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦هـ. وقد تم التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلّم من خلال الرجوع إلى السجلات الأكاديمية والأخصائيين النفسيين، بالإضافة إلى تطبيق بعض القوائم والاختبارات غير الرسمية من مثل اختبار مايكلبست لتشخيص صعوبات التعلم المطور في البيئة الأردنية. أما الطلاب العاديون، فقد تم اختيارهم من المدارس نفسها، وذلك باختيار عشرة طلاب من كل فصل دراسي بطريقة عشوائية. وقد طلب من المدرسين وطلاب التدريب الميداني تعريف الطلاب بهدف الاختبار وطريقة الإجابة عن فقراته. ولضمان فهم الطالب، طلب الباحث من المدرسين وطلاب التدريب الميداني قراءة الاختبار للطلاب عند تطبيقه.

أداة الدراسة

تمثلت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة باختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات الذي قاما بتطويره عام ١٩٦٤م، ويهدف الاختبار إلى تقويم كيف يشعر الأطفال نحو أنفسهم.

ويتألف الاختبار في صورته الأصلية من ٨٠ فقرة توزعت على ستة أبعاد تمثلت في : السلوك، والحالة المدرسية، والمظهر الجسمي، والقلق، والشعبية (التقبل الاجتماعي)، والسعادة والرضا.

وتتحدد الإجابة عن فقرات الاختبار بنعم ولا، وبالتالي فإن الدرجة على الاختبار تمتد مابين صفر-٨٠، حيث تعطي الإجابة (نعم) درجة واحدة في حين تعطي الإجابة (لا) صفرًا، مع الأخذ بالاعتبار أن الفقرات السالبة تُصحَّح بطريقة عكسية.

ويتمتع الاختبار — بشكل عام — بدلالات كافية من الثبات والصدق جعلت منه أداة ملائمة للاستخدام في قياس مفهوم الذات لدى الأطفال في العديد من الدراسات، حيث تراوحت نسب الاتساق الداخلي للاختبار في صورته الأصلية مابين ٧٨, ٠-٩٣, ٠ وذلك عند تطبيقه على ٣٦٣ طالبًا يمثلون الصفوف الثالث والسادس والعاشر، وقد أعيد تطبيق الاختبار على نصف العينة السابقة، وذلك بعد أربعة أشهر، للتحقق من استقرار الاختبار. وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بلغت ٧٢, ٠، ٧١, ٠، ٧٢, ٠ للصفوف الثلاثة على التوالي [٣٢].

ومن جانب آخر، بلغ معامل الاتساق الداخلي للاختبار في صورته العربية المستخدمة مع الأطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم [٣٣] في عينة بلغت ٨٧ طفلاً ٨٤, ٠، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على الأبعاد الستة وبين درجاتهم الكلية على الاختبار مابين ١٧, ٠-٧٧, ٠ وكانت جميعها دالة عند ٠١, ٠.

وقد مر إعداد الاختبار في الدراسة الحالية بالخطوات التالية :

١ - تمت ترجمة الاختبار إلى اللغة العربية، بالرغم من توافر ترجمة سابقة قام بها الوابلي Alwabely [٣٣، ص ص ٥٧ - ٥٨] والتي راعى فيها عينة الأطفال المتخلفين عقليًا، بحيث قدمت فقرات الاختبار بصيغة السؤال، وبالتالي لم تتفق تلك الترجمة مع أصل المقياس. وقام دسوقي [٧، ص ص٨٣-١٢٥] أيضًا بترجمة للاختبار واستخدمه في دراسة للتعرف على أثر بعض المتغيرات على مفهوم الذات، ولكن تلك الدراسة لم تتضمن صورة من الاختبار أو أية معلومات حول ثباته وصدقه. من أجل ذلك حرص الباحث على ترجمة الاختبار مستفيدًا قدر الإمكان من الترجمة الموجودة، وسعى كذلك إلى التحقق من ثباته وصدقه لاستخدامه في الدراسة الحالية.

٢ ـ عرض الاختبار على خمسة من المتخصصين في قسمي التربية الخاصة وعلم النفس بجامعة الملك سعود، وطلب منهم التحقق من صحة الترجمة، ومحافظتها على شكل ومضمون فقرات الاختبار الأصلية، ومدى وضوح صياغة الفقرات ومناسبتها لطلاب المرحلة الابتدائية، وقد أخذ الباحث بملاحظاتهم بحيث أعاد صياغة بعض الفقرات على ضوء ذلك.

ثبات الاختبار

استخدم الباحث الحالي طريقتين لحساب ثبات الاختبار، تمثلت الطريقة الأولى في إعادة التطبيق، وتمثلت الثانية في الاتساق الداخلي بين الأبعاد، وفيما يلي عرض لنتائج كل طريقة:

١ ـ معامل الاستقرار: بلغ معامل الثبات ٦٤, ٠ في عينة بلغت ٥٠ طالبًا، وهو دال عند مستوى ٠١, ٠. وكانت الفترة بين التطبيقين حوالي ثلاثة أسابيع.

٢ ـ معامل الاتساق الداخلي: لقد تم تقدير ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، ويوضح جدول رقم ٣ معاملات الثبات للدرجة الكلية لاختبار مفهوم الذات وأبعاده الخمسة، وقد تراوحت مابين ٥٤, ٠ـ٩٠, ٠.

صدق الاختبار

اعتمد الباحث في التحقق من صدق الاختبار على مايلي:

١ ـ صدق المحكمين: من خلال عرض الاختبار على عدد من المتخصصين العاملين في قسمي التربية الخاصة وعلم النفس كما تم توضيحه سابقًا.

٢ ـ الصدق العاملي: قام الباحث بإجراء تحليل عاملي لفقرات الاختبار لاستجابات الطلاب في عينة الدراسة والبالغة ٣٩٩ طالبًا من طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي. وقد تم تحديد خمسة عوامل تشبعت بها ستون فقرة من فقرات الاختبار التي بلغت تشبعاتها ٣٠, ٠ أو أكثر بالنسبة للعوامل المنتمية إليها. وفي تحديد عوامل الاختبار

اعتمد الباحث طريقة ميكل Michael وزملائه، [٣٤] في اختيار العامل، إذ اشترطوا أن يتضمن العامل أربع فقرات على الأقل، تتشبع إحداها بها لايقل عن ٠,٦٠ وتتشبع فقرة ثانية بها لايقل عن ٠,٥٠، وتتشبع الفقرات الأخرى بها لايقل عن ٠,٣٠. وفي ضوء هذا المحك، اعتمد الباحث خمسة أبعاد تضمنت ستين فقرة، حيث كان جذرها الكامن أكثر من ١ طبقًا لمحك جثمان لتحديد العوامل واستبعدت الفقرات الأخرى. وقد تمثلت تلك العوامل في الجانب السلوكي والأداء الأكاديمي، والاجتماعي والجسمي والقلق. ويبين جدول رقم ٤ نتائج التحليل العاملي بعد تدوير المحاور بطريقة التدوير المتعامد ودرجات تشبع الفقرات بالعوامل المنتمية إليها. ويتضمن ملحق رقم ١ الاختبار في صورته النهائية، في حين يتضمن ملحق رقم ٢ الفقرات التي تم استبعادها وأرقامها في الاختبار الأصلي.

جدول رقم ٣. معاملات الثبات لاختبار مفهوم الذات وأبعاده الخمسة بطريقة ألفا كرونباخ.

البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
السلوكي	١٥	٠,٨٠
الأكاديمي	١٥	٠,٧٧
الاجتماعي	١٠	٠,٧١
الجسمي	١٢	٠,٥٤
القلق	٨	٠,٦١
الدرجة	٦٠	٠,٩٠

جدول رقم ٤ . نتائج التحليل العاملي للاختبار.

العامل الأول السلوكي		العامل الثاني الأكاديمي		العامل الثالث الاجتماعي		العامل الرابع الجسمي		العامل الخامس القلق	
رقم الفقرة*	درجة التشبع	رقم الفقرة*	درجة التشبع	رقم الفقرة*	درجة التشبع	رقم الفقرة*	درجة التشبع	رقم الفقرة*	درجة التشبع
١٤	٠,٥١	٢	٠,٤٧	٩	٠,٥٠	١٨	٠,٤٣	٦	٠,٤٤
٢٢	٠,٥٥	٤	٠,٤٦	١٥	٠,٥٣	٢٣	٠,٣٣	٧	٠,٦١
٢٨	٠,٥٨	٥	٠,٦٥	١٧	٠,٥٩	٢٩	٠,٣٢	١٠	٠,٥٢
٣٢	٠,٦٢	١٢	٠,٥٢	٢٤	٠,٦٦	٤١	٠,٣١	١٣	٠,٦٥
٣٤	٠,٦٢	١٩	٠,٤٧	٢٧	٠,٥٦	٤٦	٠,٤٢	١٦	٠,٤٣
٣٧	٠,٤٨	٢١	٠,٧٦	٣٣	٠,٥٢	٥٤	٠,٤٦	٧٤	٠,٤٣
٤٣	٠,٤٩	٢٦	٠,٤٦	٤٩	٠,٥٣	٥٧	٠,٦٢	٤٠	٠,٤٢
٤٨	٠,٦٣	٣٠	٠,٥٢	٦٣	٠,٤٦	٦٠	٠,٤٨	٤٧	٠,٣٧
٥٦	٠,٥٨	٣٩	٠,٥٥	٦٩	٠,٤٩	٦٤	٠,٤٨		
٥٨	٠,٤٧	٤٢	٠,٤٦	٧٣	٠,٦٥	٦٧	٠,٦٥		
٦١	٠,٤٩	٥٠	٠,٥٠			٧١	٠,٤٨		
٦٢	٠,٦٢	٥٢	٠,٤٤			٧٦	٠,٤٤		
٦٨	٠,٧٠	٥٥	٠,٤٣						
٧٨	٠,٥٤	٦٦	٠,٥٢						
٨٠	٠,٥٨	٧٠	٠,٦٣						

* أعطيت أرقام الفقرات الواردة في الجدول أرقامًا متسلسلة في الصورة النهائية للاختبار بدأت من ١ ـ ٦٠ على النحو التالي:

البعد الأول ١ـ١٥ البعد الثاني ١٦ـ٣٠ البعد الثالث ٣١ـ٤٠ البعد الرابع ٤١ـ٥٢ البعد الخامس ٥٣ـ٦٠.

جدول رقم ٥ . معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على فقرات الاختبار ودرجاتهم على كل بعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية *

معامل الارتباط			معامل الارتباط			معامل الارتباط			معامل الارتباط			معامل الارتباط		
رقم الفقرة	البعد الأول*	الدرجة الكلية*	رقم الفقرة	البعد الثاني*	الدرجة الكلية*	رقم الفقرة	البعد الثالث*	الدرجة الكلية*	رقم الفقرة	البعد الرابع*	الدرجة الكلية*	رقم الفقرة	البعد الخامس*	الدرجة الكلية*
١٤	٠,٦١	٠,٤٦	٢	٠,٤٩	٠,٣٦	٩	٠,٥٧	٠,٣٢	١٨	٠,٤٢	٠,١٥	٦	٠,٦٩	٠,٢٨
٢٢	٠,٦١	٠,٣٦	٤	٠,٥٠	٠,٣٣	١٥	٠,٦٠	٠,٣٣	٢٣	٠,٣٤	٠,٤٠	٧	٠,٧٧	٠,٤٤
٢٨	٠,٦٨	٠,٤٧	٥	٠,٦٥	٠,٤٤	١٧	٠,٦٠	٠,٤١	٢٩	٠,٥٤	٠,٣٠	١٠	٠,٧٤	٠,٤٤
٣٢	٠,٦٤	٠,٤١	١٢	٠,٥١	٠,٣١	٢٤	٠,٦٥	٠,٣٧	٤١	٠,٤٦	٠,٣٤	١٣	٠,٥٣	٠,١٩
٣٤	٠,٧٤	٠,٥٢	١٩	٠,٦٧	٠,٤٠	٢٧	٠,٧٢	٠,٤٩	٤٦	٠,٤٩	٠,٢٦	١٦	٠,٥٠	٠,٣٦
٣٧	٠,٦٠	٠,٤٦	٢١	٠,٧٢	٠,٤٤	٣٣	٠,٦٦	٠,٤٦	٥٤	٠,٦٠	٠,٣٧	٧٤	٠,٦١	٠,٤٧
٤٣	٠,٦١	٠,٤٧	٢٦	٠,٥٩	٠,٤٨	٤٩	٠,٦٩	٠,٤٧	٥٧	٠,٥٧	٠,٣٩	٤٠	٠,٥٩	٠,٥٠
٤٨	٠,٦٧	٠,٤٣	٣٠	٠,٦٠	٠,٣٨	٦٣	٠,٥١	٠,١٣	٦٠	٠,٥٨	٠,٣٤	٤٧	٠,٤٧	٠,٢٣
٥٦	٠,٦٤	٠,٣٨	٣٩	٠,٦١	٠,٤٣	٦٩	٠,٥٨	٠,٤٦	٦٤	٠,٥٤	٠,٢٦			
٥٨	٠,٥٩	٠,٤١	٤٢	٠,٥٣	٠,٣١	٧٣	٠,٦٩	٠,٤٢	٦٧	٠,٥٥	٠,١٥			
٦١	٠,٥٢	٠,٣٢	٥٠	٠,٣٤	٠,٣٧				٧١	٠,٤٦	٠,١٨			
٦٢	٠,٦٦	٠,٤٤	٥٢	٠,٥٧	٠,٤٧				٧٦	٠,٥٣	٠,٣٩			
٦٨	٠,٧٦	٠,٥١	٥٥	٠,٥٥	٠,٣٧									
٧٨	٠,٤٧	٠,٢٦	٦٦	٠,٦٩	٠,٥٦									
٨٠	٠,٥٣	٠,٣٧	٧٠	٠,٧٢	٠,٥٤									

* جميع معاملات الارتباط الواردة في الجدول دالة عند ٠,٠١ .

٣ ـ صدق الفقرات: حيث تم حساب معاملات الارتباط للفقرات الداخلة في الصورة النهائية للاختبار مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، ومع الدرجة الكلية للاختبار.

ويتضح من جدول رقم ٥ ارتباط الفقرات بالأبعاد المنتمية إليها بمعاملات ارتباط تراوحت مابين ٠,٣٤ـ٠,٧٧ وهي دالة عند أقل من ٠,٠١ ، كما ترتبط جميع الفقرات

جدول رقم ٦ . معاملات الارتباط الفرعية للمقياس* (ن = ٣٩٩) .

الأبعاد	السلوكي	الأكاديمي	الاجتماعي	الجسمي	القلق	الدرجة الكلية
السلوكي						
الأكاديمي	٠,٥٣					
الاجتماعي	٠,٤١	٠,٥٠				
الجسمي	٠,٤٣	٠,٤١	٠,٤٧			
القلق	٠,٥٢	٠,٤٢	٠,٣٦	٠,٣١		
الدرجة الكلية	٠,٨٠	٠,٧٩	٠,٧٣	٠,٦٩	٠,٦٧	

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ وأقل .

بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطات موجبة ودالة عند أقل من ٠,٠١ ، وقد تراوحت مابين ٠,١٣ -٠,٥٤ .

كما يوضح جدول رقم ٦ معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على الأبعاد الخمسة وبينها وبين الدرجة الكلية على الاختبار.

النتائج

لقد استخدم في هذه الدراسة تحليل التباين (٢×٢) لدراسة الفروق في مفهوم الذات لدى الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، الذكور منهم والإناث . كما استخدم اختبار (ت) لدراسة دلالة هذه الفروق بين تلك المجموعات .

يبين جدول رقم ٧ المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم وفق متغير الجنس في هذه الدراسة للدرجة الكلية للاختبار وأبعاده الخمسة .

جدول رقم ٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين وفق متغير الجنس.

المجموعات	طلاب ذوو صعوبات التعلم ن = ١١٩				طلاب عاديون ن = ٢٨٠			
	ذكور ن = ٥٥		إناث ن = ٦٤		ذكور ن = ٢٠٥		إناث ن = ٧٥	
الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مفهوم الذات العام	٤٣,٥٣	١٢,٥٢	٤٧,٠٣	٨,٣٠	٤٧,٢١	٨,٠٣	٥٠,٨٢	٦,٨٨
الجانب السلوكي	١١,٦٤	٣,٦٦	١٢,٦٧	٢,٤٤	١٢,١٤	٢,٨٨	١٣,٣٣	٢,٢٠
الجانب الأكاديمي	١٢,٣٢	٤,٠٠	١٣,٧٣	٢,٦٠	١٤,٠١	٢,٣٥	١٤,٦١	٢,٢٤
الجانب الاجتماعي	٦,٤٩	٢,٦٧	٦,٦٦	٢,٦٢	٦,٩١	٢,١٩	٧,٥٦	١,٧٤
الجانب الجسمي	٨,٠٩	٢,٤٧	٨,٨٣	١,٨٩	٨,٧٩	٢,٠١	٩,٨٨	١,٧٨
القلق	٤,٩٨	٢,٠٨	٥,١٤	١,٨٠	٥,٣٧	١,٣٢	٥,٤٤	١,٨٤

ويبين جدول رقم ٨ ملخصًا لنتائج تحليل التباين للدرجات التي حصل عليها الطلاب والطالبات في مجموعتيْ العاديين وصعوبات التعلّم على اختبار مفهوم الذات (الدرجة الكلية) وأبعاده الخمسة.

يبين جدول رقم ٨ أن تأثير صعوبات التعلم كان دالاً في ثلاثة جوانب من جوانب مفهوم الذات التي يقيسها الاختبار، وهذه الجوانب هي الأكاديمي (ف=١٩,٣٣)، والاجتماعي (ف=٦,٠٦)، والجسمي (ف=١٣,٨٩). وقد كانت مستويات الدلالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل، ولم يكن تأثير صعوبة التعلّم دالاً في كل من الجانب السلوكي (ف=٣,١٩)، والجانب الانفعالي (ف=٢,٩٠).

أما تأثير الجنس، فكان دالاً بمستوى ٠,٠٠١ في ثلاثة جوانب تمثلت في الجانب السلوكي (ف=١٣,٧٥)، والجانب الأكاديمي (ف=٩,٣٣) والجانب الجسمي

جدول رقم ٨ . ملخص نتائج تحليل التباين وتأثير كل من عاملي الحالة الدراسية (صعوبة تعلم ، وعادية) والجنس (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد العينة على اختبار مفهوم الذات .

مفهوم الذات	الحالة صعوبة تعلم/ عادية		الجنس ذكور/ إناث		التفاعل	
	قيمة ف	الدلالة	قيمة ف	الدلالة	قيمة ف	الدلالة
الدرجة الكلية	١٤,٧٥**	٠,٠٠١	١٤,٦٥**	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٩٥
الجانب السلوكي	٣,١٩	٠, ٠٨	١٣,٧٥**	٠,٠٠١	٠,٠٦٣	٠,٨٠
الجانب الأكاديمي	١٩,٣٣**	٠,٠٠١	٩,٣٣ **	٠,٠٠٢	١, ٧٥	٠,١٨
الجانب الاجتماعي	٦,٠٦ **	٠, ٠١	٣,٨٢ *	٠, ٠٥	٠, ٨٨	٠,٣٥
الجانب الجسمي	١٣,٨٩**	٠,٠٠١	١٩,٢٢**	٠,٠٠١	٠, ٥٨	٠,٤٥
القلق	٢,٩٠	٠, ٠٨	٠,٢٦	٠, ٦١	٠,٠٤٧	٠,٨٣

* دال عند مستوى ٠٥, ٠ . ** دال عند مستوى ٠١, ٠ أو أقل .

(ف=٢٢, ١٩) . وبمستوى ٠٥, ٠ في الجانب الاجتماعي (٣,٨٢) . ولم يكن تأثير الجنس دالاً في جانب واحد فقط، هو الجانب الانفعالي (ف=٢٦, ٠) .

أما بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار (مفهوم الذات العام)، فقد كان تأثير كل من حالة الطالب (صعوبة تعلّم/ عادي) والجنس (ذكور/ إناث)، دالاً. إذ كانت قيمة ف تساوي ١٤,٧٥ بالنسبة لمتغير الحالة و١٤,٦٥ بالنسبة لمتغير الجنس، وقد كانت مستويات الدلالة عند ٠٠١, ٠ .

أما بالنسبة لتأثير التفاعل، فقد أظهر تحليل التباين عدم وجود أثر ذي دلالة للتفاعل مابين حالة الطلاب والجنس على الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده الخمسة .

وعند استعراض جدول المتوسطات الحسابية (رقم ٧)، يتضح أن جميع متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم تنخفض من متوسطات درجات الطلبة العاديين على

الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده المختلفة. ومع الأخذ بعين الاعتبار نتائج تحليل التباين، يمكن القـول إن هناك فروقًا جوهرية وذات دلالة بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في مفهوم الذات العام، مما يؤدّي إلى رفض الفرضية الأولى القائلة بعدم وجود فرق بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات. وكذلك الحـال بالنسبـة للفـرضية الثانية القائلة بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات، حيث كانت متوسطات درجات الذكور تنخفض عن متوسطات درجات الإناث على الاختبار وأبعاده المختلفة، وفيما يلي تفصيل للنتائج.

الدرجة الكلية التي تمثل مفهوم الذات العام

يبين جدول رقم ٨ أن هناك فروقًا حقيقية بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم والطلاب العاديين من حيث مستوى مفهوم الذات. حيث إن قيمة ف والخاصة بتأثير صعوبة التعلم على تباين درجات أفراد العينة الكلية على اختبار مفهوم الذات بلغت ١٤,٧٥، وهـذه القيمة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق حقيقية من حيث مستوى مفهوم الذات بين درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين.

كما يتضح من جدول رقم ٨ أيضًا أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفـراد العينـة على اختبار مفهوم الذات قد بلغت ١٤,٩٥، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١، وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والطالبات الإناث على اختبار مفهوم الذات.

جدول رقم ٩. متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم مع تبايناتها ودلالة الفروق على مفهوم الذات العام.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٤٧,٢١	٨,٠٣	٢,١١	٠,٠٤
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٤٣,٥٣	١٢,٢٤		
إناث (عاديات)	٧٥	٥٠,٨٣	٦,٨٨	٢,٩٠	٠,٠١
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٤٧,٠٣	٨,٣١		

يوضح جدول رقم ٩ نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات المختلفة. فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقًا حقيقية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلاب العاديون ومتوسط درجات ذوي صعوبات التعلّم في اختبار مفهوم الذات المستخدم في هذه الدراسة. حيث انخفضت درجات ذوي صعوبات التعلّم ذكورًا وإناثًا عن أقرانهم من العاديين انخفاضًا دالاً كما تشير إلى ذلك نتائج اختبار (ت) بين المجموعات المبينة في الجدول، حيث بلغت متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث ٤٣,٥٣ و٤٧,٠٣ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات العاديين من الذكور والإناث ٤٧,٢١ و٥٠,٨٣ على التوالي. وتسمح هذه النتيجة بالقول إن هناك علاقة سالبة بين صعوبة التعلّم ومستوى مفهوم الذات.

جدول رقم ١٠ . متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذاتي صعوبات التعلم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على مفهوم الذات العام.

مجموعتا العاديين ومجموعتا ذوي صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٤٧,٢١	٨,٠٣	٣,٤٦-	٠,٠١
إناث (عاديات)	٧٥	٥٠,٨٣	٦,٨٨		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٤٣,٥٣	١٢,٢٤	١,٩٨-	٠,٠٥
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٤٧,٠٣	٨,٣١		

ويبين جدول رقم ١٠ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث، وهي مجموعات متشابهة من حيث التحصيل ومختلفة من حيث الجنس.

وتشير النتائج إلى أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلم، حيث بلغ متوسط درجات الذكور العاديين والذكور الذين يعانون من صعوبات في التعلم ٤٧,٢١ و٤٣,٥٣ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات الإناث من الطلاب العاديين

وممن يعانون من صعوبات في التعلم ٥٠,٨٣ و٤٧,٠٣ على التوالي. ولعل ذلك يعود إلى تأثير الجنس على مستوى مفهوم الذات، وهذا ما أظهره تحليل التباين، وبالتالي يمكن القول إن هناك علاقة بين مستوى مفهوم الذات وبين الجنس، حيث تتمتع الإناث بمستوى أعلى من مفهوم الذات.

الجانب السلوكي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلم على تباين درجات أفراد العينة على الجانب السلوكي من مفهوم الذات قد بلغت ٣,١٩، وهذه القيمة غير دالة. ولاتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في الجانب السلوكي من الذات.

كما يتضح من الجدول نفسه أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب السلوكي من مفهوم الذات قد بلغت ١٣,٧٥، وهي دالة إحصائيًّا. وهذا يعني وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب ودرجات الطالبات من حيث إدراك الجانب السلوكي من الذات.

جدول رقم ١١. متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٢,١٤	٢,٨٨	٠,٩٤	٠,٣٥
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١١,٦٤	٣,٦٦		
إناث (عاديات)	٧٥	١٣,٣٣	٢,٢٠	١,٦٦	٠,٠٩
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٢,٦٧	٢,٤٤		

ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد أجريت مقارنة لمتوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وصعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار (ت).

وتوضح النتائج الواردة في جدول رقم ١١ عدم وجود فروق حقيقية بين متوسطات الدرجات التي حصلت عليها مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث من الطلاب العاديين وصعوبات التعلّم على الجانب السلوكي من مفهوم الذات، مع أن متوسطات درجات الذكور والإناث ممن يعانون من صعوبة في التعلم تنخفض قليلاً عن متوسطات درجات أقرانهم من الطلاب العاديين.

جدول رقم ١٢ . متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

مجموعتا العاديين ومجموعتا صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٢,١٤	٢,٨٨	٣,٢٦-	٠,٠١
إناث (عاديات)	٧٥	١٣,٣٣	٢,٢٠		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١١,٦٤	٣,٦٦	٢,٠١-	٠,٠٤
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٢,٦٧	٢,٤٤		

ويبين جدول رقم ١٢ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

وتشير النتائج إلى أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلّم، حيث بلغت متوسطات درجات الذكور والإناث في مجموعتي العاديين ١٢,١٤ و١٣,٣٣ على التوالي، في حين بلغت متوسطاتهم في مجموعة صعوبات التعلم ١١,٦٤ و١٢,٦٧ على التوالي. مما يشير إلى أن الذكور أقل انضباطًا في سلوكهم من الإناث. وهذا ما أوضحته نتائج تحليل التباين، حيث تبين أن للجنس تأثيرًا على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

الجانب الأكاديمي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلّم على تباين درجات

أفراد العينة على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات قد بلغت ١٩,٣٣ ، وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدّية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ . وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

كما يوضح جدول رقم ٨ أيضًا أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات قد بلغت ٩,٣٣ ، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠١ ، وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والإناث على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

جدول رقم ١٣ . متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلّم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٤,٠١	٢,٣٦	٢,٩٨	٠,٠١
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١٢,٣٣	٤,٠		
إناث (عاديات)	٧٥	١٤,٦١	٢,٢٥	٢,١١	٠,٠٣
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٣,٧٤	٢,٦١		

ويظهر جدول رقم ١٣ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وصعوبات التعلّم، وهي مجموعات متشابهة من حيث الجنس ومختلفة من حيث التحصيل.

وتظهر النتائج أن هناك فروقًا حقيقية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلاب العاديون ومتوسط درجات ذوي صعوبات التعلم في الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات. حيث انخفضت درجات ذوي صعوبات التعلم، ذكورًا وإناثًا عن أقرانهم من العاديين انخفاضًا دالاً كما يوضحه جدول رقم ١٣ ، حيث بلغت متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث ١٢,٣٣ ، و١٣,٧٤ على التوالي، في حين بلغ

متوسط درجات العاديين من الذكور والإناث ١٤,٠١ و١٤,٦١ على التوالي. ولعل ذلك يعـود إلى تأثير صعوبة التعلم على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات. وهذا ما أظهره تحليل التبـاين، وبـالتالي يمكن القول إن هناك علاقة سالبة بين صعوبة التعلّم وإدراك الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

جدول رقم ١٤. متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

مجموعتا العاديين ومجموعتا صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٤,٠١	٢,٣٥	-١,٩٧	٠,٠٥
إناث (عاديات)	٧٥	١٤,٦١	٢,٢٤		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١٢,٣٢	٤,٠	-٢,٣٠	٠,٠٢
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٣,٧٤	٢,٦١		

ويوضح جدول رقم ١٤ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

وتشير النتائج إلى أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم على الجـانب الأكاديمي من مفهوم الذات، حيث بلغ متوسط درجات الذكور العاديين والذكور الذين يعانون من صعوبات في التعلّم ١٤,٠١ و١٢,٣٢ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات الإناث من الطلاب العاديين وممن يعانون صعوبات في التعلم ١٤,٦١ و١٣,٧٤ على التـوالي. وحيث إن المجموعات متشابهة من حيث التحصيل ومختلفة من حيث الجنس، فقـد ترجـع النتيجـة إلى تأثير الجنس على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات، وهذا ما أظهرته نتائج تحليل التباين الواردة في جدول رقم ٨.

الجانب الاجتماعي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلم على تباين درجات أفـراد العينـة على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات قد بلغت ٦,٠٦، وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدّية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١ . وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

كما يوضح جدول رقم ٨ أيضًا أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات قد بلغت ٣,٨٢، وهي دالة إحصائيًا عنـد مستـوى ٠,٠٥ . وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والطالبات الإناث على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد أجريت مقارنة لمتوسطات درجات الطلاب والطالبات في مجموعتي الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار (ت).

جدول رقم ١٥ . متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلّم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٦,٩١	٢,١٩	١,٠٦	٠,٢٩
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٦,٤٩	٢,٦٧		
إناث (عاديات)	٧٥	٧,٥٦	١,٧٤	٢,٣٥	٠,٠٢
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٦,٦٦	٢,٦٣		

يوضـح جدول رقم ١٥ عدم وجود فروق حقيقية بين متوسطي درجات مجموعتي الـطلاب الـذكور من العاديين وذوي صعوبات التعلّم في الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات. في حين ظهرت فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي الطالبات الإناث من العـاديين وذوي صعوبات التعلم. حيث بلغ متوسط درجات الإناث اللواتي يعانين من

صعوبة في التعلم ٦,٦٦، في حين بلغ متوسط درجات الإناث العاديات ٧,٥٦ . ومن هذا نستنتج أن مفهوم الذات لدى طالبات ذوات صعوبات التعلّم ينخفض في الجانب الاجتماعي عن زميلاتهن من الطالبات العاديات. ويلاحظ كذلك أن متوسط درجات الذكور ممن يعانون صعوبة في التعلم ينخفض قليلاً عن العاديين. ويمكن القول إن نتائج تحليل التباين التي أوضحت تأثير صعوبة التعلم على درجات أفراد العينة في الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات قد كان واضحًا لدى الإناث، في حين أن الفرق لم يصل إلى مستوى الدلالة لدى مجموعتي الذكور.

جدول رقم ١٦ . متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

مجموعتا العاديين ومجموعتا صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٦,٩١	٢,١٩	٢,٣٢	٠,٠٢
إناث (عاديات)	٧٥	٧,٥٦	١,٧٤		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٦,٤٩	٢,٦٧	٠,٣٤-	٠.٧٣
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٦,٦٦	٢,٦٣		

ولدى مقارنة متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات، فقد كشفت نتائج اختبار (ت) المبينة في جدول رقم ١٦ عن وجود فروق حقيقية بين متوسطي درجات مجموعتي العاديين من الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث، وحيث بلغ متوسط درجات الذكور ٦،٩١ في حين بلغ متوسط درجات الإناث ٧,٥٦. في حين لم تكن الفروق بين مجموعتي ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث ذات دلالة إحصائية. مع أن متوسط الدرجات يميل لصالح الإناث. وحيث تتفق المجموعات في التحصيل وتختلف في الجنس، فيمكن القول إن الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات يتأثر بمتغير الجنس، حيث تنخفض درجات الطلاب الذكور عن درجات الطالبات الإناث على هذا الجانب من مفهوم الذات.

الجانب الجسمي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلّم على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الجسمي من مفهوم الذات قد بلغت ١٣,٨٩ ، وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدّية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ . وتشير هذه القيمة إلى وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في الجانب الجسمي من مفهوم الذات.

كما يوضح جدول رقم ٨ أيضًا أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الجسمي من مفهوم الذات قد بلغت ١٩,٢٢ ، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٠١ . وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والطالبات الإناث على الجانب الجسمي من مفهوم الذات.

جدول رقم ١٧ . متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلّم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الجسمي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٨,٩٠	٢,٠١	١,٩٦	٠,٠٥
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٨,٠٩	٢,٤٧		
إناث (عاديات)	٧٥	٩,٨٨	١,٧٩	٣,٣٥	٠,٠١
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٨,٨٢	١,٩٠		

تشير النتائج الواردة في جدول رقم ١٧ إلى وجود فروق حقيقية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها العاديون وبين متوسط الدرجات التي حصل عليها ذوو صعوبات التعلم في الجانب الجسمي من مفهوم الذات. حيث انخفضت درجات ذوي صعوبات التعلم، ذكورًا وإناثًا، عن أقرانهم العاديين انخفاضًا دالاً، كما تشير إلى ذلك نتائج اختبار (ت). حيث بلغت متوسطات درجات صعوبات التعلم من الذكور والإناث ٨,٠٩ و٨,٨٢ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات العاديين من الذكور والإناث ٨,٩٠ و٩,٨٨ على

التوالي. وحيث إن المجموعات متشابهة من حيث الجنس ومختلفة من حيث التحصيل، فقد ترجع هذه النتيجة إلى تأثير صعوبة التعلم على الجانب الجسمي من مفهوم الذات، وهذا مما أوضحته نتائج تحليل التباين. وفي ضوء ذلك يمكن القول إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحملون إدراكًا منخفضًا للجانب الجسمي عن ذواتهم مقارنة بالطلاب العاديين.

جدول رقم ١٨ . متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الجسمي من مفهوم الذات.

مجموعتا العاديين ومجموعتا ذوي صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٨,٧٩	٢,٠١	-٤,١٣	٠,٠١
إناث (عاديات)	٧٥	٩,٨٨	١,٧٩		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٨,٠٩	٢,٤٧	١,٩٨	٠,٠٥
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٨,٨٣	١,٩٠		

ولدى مقارنة متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث على الجانب الجسمي من مفهوم الذات، وهي مجموعات متشابهة من حيث التحصيل ومختلفة من حيث الجنس، فقد كشفت نتائج اختبار (ت) الموضحة في جدول رقم ١٨ أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم. حيث بلغ متوسط درجات الذكور العاديين والذكور الذين يعانون صعوبة في التعلم ٨,٧٩ و٨,٠٩ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات الإناث من العاديين وممن يعانون صعوبات في التعلّم ٩,٨٨ و٨,٨٣ على التوالي. ولعل ذلك يعود إلى تأثير الجنس على إدراك الجانب الجسمي من مفهوم الذات، وهذا ما أظهرته نتائج تحليل التباين. وفي ضوء ذلك يمكن القول إن إدراك الذكور للجانب الجسمي من ذواتهم ينخفض عما هو عليه لدى الإناث، وبالتالي فإن الإناث أكثر وعيًا وإدراكًا للجانب الجسمي من ذواتهن.

القلق

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبة التعلم على تباين درجات أفراد العينة على جانب القلق من مفهوم الذات قد بلغت ٢,٩٠ ، وهي غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الجانب الانفعالي من مفهوم الذات.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة بشكل أساسي إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، وما إذا كانت الفروق تعزى لمتغير الجنس.

وقد نصت الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات في التعلم من طلبة المرحلة الابتدائية.

ولقد أوضحت نتائج تحليل التباين وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب الذين يعانون صعوبات في التعلم في مفهوم الذات العام. حيث أظهر الطلاب ذوو صعوبات التعلم انخفاضًا واضحًا في مفهوم الذات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على انخفاض مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم عند مقارنتهم بالطلاب العاديين، مثل دراسة بورسما Boersma وزملائه [١٣، ص ص٤٣٣-٤٤١]، وبرونكس Bruininks ، [١٢ص ص٤٨٤-٤٨٩]، ولارسن Larsen وزملائه [١١، ص٢١٥]، ودراسة ديفرانسيسكو وتيلور Defrancesco and Taylor [١٤، ص ص٩٩-١٠٥] وغيرها من الدراسات التي تمت الإشارة إليها في باب الدراسات السابقة.

وتعزى هذه النتيجة إلى الصعوبة التعليمية التي يعاني منها الطلاب ومايترتب عليها من انخفاض في التحصيل وما ينتج عنها من فشل وإحباط، مما يشعرهم بالعجز والضعف ويعرضهم للسخرية من قبل أقرانهم ومعلميهم، وهذا ما يؤكده براين وبراين Bryan and Bryan [٢١، ص ص١٤١-١٤٥] حيث عزيا مفهوم الذات السلبي لدى ذوي صعوبات التعلم إلى الفشل المستمر في الأداء الأكاديمي وما يترتب عليه من نتائج سلبية بسبب ما يواجهونه من رفض من قِبل زملائهم ومدربيهم.

وينخفض مفهوم الذات لديهم بدرجة دالة في كل من الجانب الأكاديمي والاجتماعي والجسمي، وذلك بسبب مايترتب على فشلهم من انخفاض مشاعر تقدير الذات الذي يؤثر في جميع جوانب أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية ومظهرهم الجسمي. وقد أكد مارجلت وزاك Margalite and Zak [٢٢، ص ص٥٣٧-٥٣٩] على ذلك، حيث أشارا إلى أن الطلاب ذوي صعوبة التعلم أقل قدرة من أقرانهم العاديين على تحديد جوانب القوة والضعف في شخصيتهم. ويميلون إلى تعميم فشلهم الأكاديمي إلى مشاعر من انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي.

ومع أن النتائج لم تشر إلى وجود فروق حقيقية في الجانب السلوكي والقلق من مفهوم الذات بين المجموعتين، فقد انخفضت درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن مجموعة الطلاب العاديين. وذلك لما يترتب على الصعوبة من مشكلات سلوكية تتمثل بالانطواء والخجل والافتقاد إلى الثقة بالنفس والخوف من الأنشطة المرتبطة بمجال الصعوبة، والعدوانية والاعتماد المفرط على عبارات الاستحسان والتوتر العصبي [١٧، ص ص١١٣٧-١١٤٠]. وهذا من شأنه أن يزيد من درجة القلق لديهم.

وقد نصت الفرضية الثانية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث مستوى مفهوم الذات وما يتضمنه من أبعاد. وقد جاءت نتائج تحليل التباين تثبت عدم صحة الفرض، وأن هناك فروقًا حقيقية بين الذكور والإناث، العاديون منهم ومن كانت لديهم صعوبة في التعلم، وأن هذه الفروق لصالح الإناث. مما يعني أن الإناث، بوجه عام، أفضل من زملائهم الذكور من حيث مفهوم الذات العام. وظهر ذلك واضحًا في الجانب السلوكي والأكاديمي والاجتماعي والجسمي من مفهوم الذات. وعلى الرغم من أن الفروق لم تكن دالة في جانب القلق، فقد كانت الدرجات تميل أيضًا لصالح الإناث.

وقد جاءت هذه النتيجة متعارضة مع نتائج الكثير من الدراسات، حيث توصلت دراسة دسوقي [٧، ص ص٨٣-١٢٥] إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مفهوم الذات العام وأبعاد الاختبار المتمثلة بالحالة الدراسية والشعبية والسعادة والرضا، في حين أشارت إلى وجود فروق دالة في الجانب السلوكي والمظهر الجسمي والقلق وذلك لصالح الذكور.

في حين توصلت نتائج دراسة توق والطحان [٩، ص ص٥-٤٤] إلى وجود فروق حقيقية بين الذكور والإناث من حيث مستوى مفهوم الذات وأن هذه النتيجة لصالح الذكور، وظهرت تلك الفروق في الجانب العقلي والاجتماعي والانفعالي والجسمي والثقة بالنفس.

وتوصلت دراسة اليس Ellis [٣٠، ص ص١٧-٢٤] إلى وجود فروق بسيطة في مفهوم الذات بين الإناث والذكور. في حين توصل دوسيك وفلاهيرتي Dusek and Flaherty [٢٨] إلى وجود فروق في جوانب محددة من مفهوم الذات من حيث ارتباطها بالجنس.

وقد تُعزَى النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة، والمتمثلة في وجود فروق حقيقية في مفهوم الذات لصالح الإناث، إلى ما تتمتع به الطالبات وخصوصًا في المرحلة الابتدائية من نمو لغوي واستقرار انفعالي ينعكس غالبًا في أدائهن الأكاديمي، ويكسبهن ثقة الأسرة وتقديرها، مما يؤثر إيجابًا على تقديرهن لذواتهن.

وقد تُعزى أيضًا إلى تأثير البيئة المحلية وقيم المجتمع وتقاليده في توجيه الاهتمام والرعاية الخاصة للبنت والحرص على توفير احتياجاتها وإظهارها بالمظهر اللائق. فعادة ما تقصر الأسرة مسؤولية الفتاة على البيت، مما يتيح لها الوقت الكافي للإنجاز والتحصيل، وتجنبها الاشتراك والاندماج في أنماط مختلفة عن النشاطات التي تقوم بها خارج المنزل، مما يساعد على الاستقرار الانفعالي من الشخصية. وهذا من شأنه أن ينمّي لديها مفهومًا إيجابيًّا حول ذاتها.

ملحق رقم ١ . الاختبار في صورته النهائية .

الرقم	العبارة		
١	أنا أسبب المشكلات لعائلتي .	نعم	لا
٢	أعمل أشياء سيئة وغير مناسبة .	نعم	لا
٣	أغضب بسرعة .	نعم	لا
٤	إخوتي وأخواتي يضايقونني .	نعم	لا

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبـــارة		
٥	أقع دائمًا في المشكلات .	نعم	لا
٦	أنا قلق كثيرًا .	نعم	لا
٧	أتمنى لو كنت شخصًا آخر .	نعم	لا
٨	أنا قاس في معاملتي للآخرين .	نعم	لا
٩	أتشاجر كثيرًا مع الأطفال الآخرين .	نعم	لا
١٠	الناس يضايقونني كثيراً .	نعم	لا
١١	عندما أحاول أن أعمل شيئًا ما يبدو كل شيء خاطئًا .	نعم	لا
١٢	الجميع في البيت يضايقونني .	نعم	لا
١٣	أفقد أعصابي بسهولة وأغضب بسرعة .	نعم	لا
١٤	أفكر بأمور سيئة .	نعم	لا
١٥	أنا طيب .	نعم	لا
١٦	أنا شخص سعيد .	نعم	لا
١٧	أنا حزين دائمًا .	نعم	لا
١٨	أنا ذكي .	نعم	لا
١٩	سلوكي جيد في المدرسة .	نعم	لا
٢٠	أتقن عمل الأشياء بيدي .	نعم	لا
٢١	أؤدي واجباتي المدرسية بشكل جيد .	نعم	لا
٢٢	أنا بطيء في إكمال واجباتي المدرسية .	نعم	لا

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبـــارة		
٢٣	أستطيع أن أتحدث أمام طلاب الفصل .	نعم	لا
٢٤	أنا راض عن نفسي كما أنا الآن .	نعم	لا
٢٥	أتطوع غالبًا للعمل في النشاطات المدرسية .	نعم	لا
٢٦	أنا غير سعيد .	نعم	لا
٢٧	أنا مرح .	نعم	لا
٢٨	أنا نشيط .	نعم	لا
٢٩	أنسى ما أتعلمه .	نعم	لا
٣٠	أنا قارىء جيد .	نعم	لا
٣١	عندما أكبر سوف أصبح شخصًا مهمًا .	نعم	لا
٣٢	أنا قوي .	نعم	لا
٣٣	أنا شخص مهم بين أفراد عائلتي .	نعم	لا
٣٤	أنا ماهر في أداء الأعمال اليدوية .	نعم	لا
٣٥	أنا شخص مهم في الصف .	نعم	لا
٣٦	أصحابي يحبون أفكاري .	نعم	لا
٣٧	أصحابي في المدرسة يعتقدون أن لديّ أفكارًا جيدة .	نعم	لا
٣٨	أنا القائد في الألعاب والمباريات الرياضية .	نعم	لا
٣٩	أنا محبوب من قبل المدرسين .	نعم	لا
٤٠	أنا شخصية مهمة .	نعم	لا

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبـــارة		
٤١	أحب أن تسير الأمور كما أريد .	نعم	لا
٤٢	أستطيع أن أرسم جيدًا .	نعم	لا
٤٣	عيوني حلوة .	نعم	لا
٤٤	شعري جميل .	نعم	لا
٤٥	أنا من بين آخر الطلاب الذين يختارهم المدرس للألعاب .	نعم	لا
٤٦	أنا حسن الشكل والمنظر .	نعم	لا
٤٧	أنا محبوب من قبل الأولاد .	نعم	لا
٤٨	وجهي بشوش (باسم) .	نعم	لا
٤٩	أنا أخرق (غير بارع في المشي والجري واللعب) .	نعم	لا
٥٠	أندمج بسرعة مع الأطفال الآخرين .	نعم	لا
٥١	أفضل أن ألعب وحدي على اللعب مع الأطفال الآخرين .	نعم	لا
٥٢	يمكن الوثوق بي والاعتماد عليّ .	نعم	لا
٥٣	أنا خجول .	نعم	لا
٥٤	أقلق كثيرًا إذا دعاني المدرس .	نعم	لا
٥٥	أشعر بالقلق الشديد في الامتحانات .	نعم	لا
٥٦	ألوم نفسي إذا سارت الأمور بشكل غير مناسب .	نعم	لا
٥٧	لديّ أفكار جيدة .	نعم	لا
٥٨	أنا كثير الخوف .	نعم	لا

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبـــارة		
٥٩	أشعر أنني مُهمل لاقيمة لي .	نعم	لا
٦٠	أنا كثير المرض .	نعم	لا

ملحق رقم ٢ .
الفقرات التي استبعدت وأرقامها في الاختبار الأصلي

الرقم	العبـــارة		
١	أصحابي في الفصل يستهزئون مني .	نعم	لا
٣	أجد صعوبة في تكوين أصدقاء .	نعم	لا
٨	شكلي يزعجني .	نعم	لا
١١	أنا غير محبوب .	نعم	لا
٢٠	أستسلم بسهولة .	نعم	لا
٢٥	سلوكي سيء في البيت .	نعم	لا
٣١	أنا كثير السرحان والتخيل في المدرسة .	نعم	لا
٣٥	أنا مطيع في البيت .	نعم	لا
٣٦	أنا محظوظ .	نعم	لا
٣٨	أبي وأمي يتوقعان أشياء كثيرة مني .	نعم	لا
٤٤	أنام في الليل جيدًا .	نعم	لا
٤٥	أنا أكره المدرسة .	نعم	لا

تابع ملحق رقم ٢ .

الرقم	العبـــارة		
٥١	لديّ كثير من الأصحاب .	نعم	لا
٥٣	أنا مغفل .	نعم	لا
٥٩	أشعر أن عائلتي قد خاب أملها بي .	نعم	لا
٦٥	أفضل مشاهدة المباريات الرياضية بدلاً من المشاركة فيها .	نعم	لا
٧٢	أحب أخي (أختي) .	نعم	لا
٧٥	دائمًا أكسر الأشياء وأسقطها على الأرض .	نعم	لا
٧٧	أنا مختلف عن الأشخاص الآخرين .	نعم	لا
٧٩	أنا سريع البكاء .	نعم	لا

المراجـــــع

[١] إسماعيل، محمد عماد الدين *كراس تعليمات اختبار مفهوم الذات للكبار*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦١م.

[٢] زهران، حامد عبدالسلام . *علم نفس النمو*. ط٤ . القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م.

[٣] عبدالحافظ، ليلى عبدالحميد . «مقياس تقدير السلوك الأكاديمي» *المجلة التربوية*، كلية التربية بسوهاج، ع١ (١٩٨٦م) ص ص١٤٠-١٧٧ .

[٤] Shavelson, R.J.et al. "Self-Concept". *Review of Educational Research*, 46, No. 3 (1976), 430-436.

[٥] لابين، دالاس، وبيرت جرين. *مفهوم الذات ـ أسسه النظرية والتطبيقية*. ترجمة فوزي بهلول. القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.

[٦] صوالحة، محمد. «دراسة تطوير لمقياس مفهوم الذات». *أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)*، م٨، ع٤ (١٩٩٢م)، ص ص٩٠-١١٢ .

[٧] دسوقي، محمد أحمد. أثر بعض المتغيرات على مفهوم الذات لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمدينة المنورة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ع٩ (١٩٨٩م)، ص ص٨٣-١٢٥ .

[٨] Rogers, B. "Effects of Enrichment Program Screening process on the Self-concept and Other-concept of Gifted Elementary Children." Unpublished doctoral disseration, University of Ctincinnati, 1979.

[٩] توق، محيي الدين، وخالد الطحان. «دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين المتفوقين دراسيًا وغير المتفوقين». *حولية كلية التربية، جامعة الإمارات*، ع١ (١٩٨٦م)، ص ص٥-٤٤.

[١٠] Piers, E.V. *Piers-Harris Children's Self-concept Scale.* Revised Manual. Los Angeles, CA: Western psychological Services, 1984.

[١١] Larsen, S. et al. "Differences in Self-concept of normal and Learning Disabled Children". *Perceptual and Motor Skills*, 37 (1973), 510-16.

[١٢] Bruininks, V. L. "Peer Status and Personality Characteristics of Learning Disabled Students". *Journal of Learning Disabilities*, 11 (1978), 484-89.

[١٣] Boersma, F. J. et al. "Academic Self-concept Change in Special Education Students: Some Suggestions for Interpreting Self-concept Scores". *Journal of Special Education*, 13, No. 4 (1979), 433-41.

[١٤] DeFrancesco, J.J. and J. Taylor. "Dimensions of Self-concept in Primary and Middle School Learning Disabled and Nondisabled Students". *Child Study Journal*, 15 (1985), 99-105.

[١٥] Winne, P.H. et al. "Comparability of Self-concept among Learning Disabled, Normal, and Gifted Students". *Journal of Learning Disabilities*, 15 (1982), 470-75.

[١٦] Chapman, J. W., and F.J. Boersma. Academic Self-concept in Elementary Learning Disabled Children: A Study with the Student Perception of Ability Scale. *Psychology in the Schools*, 16 (1979),k 201-206.

[١٧] Black, F. W. "Self-concept as Related to Achievement and Age in Learning Disabled Children". *Child Development*, 45 (1974), 1137-40

[١٨] Patten, M. D. "Relationship between Self-esteem, Anxiety, and Achievement in Young Learning Disabled Students". *Journal of Review of Research. Menninger Clinic Bulletin, 50 (1983), 22-32.*

[١٩] Chapman. J. W., and F.J. Boersma. *Affective Correlates of Learning Disabilities.* Lisse, Netherlands: Swets and Zeirlinger., 1980.

[٢٠] Purkey, W.W. *The Inviting School Success: A Self-concept Approach to Teaching and Learning.* Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 1978.

[٢١] Bryan, T., and J. Bryan. "The Social-emotional Side of Learning Disabilities". *Behavioral Disorders*, 2, (1977), 141-45.

[٢٢] Margalit, M., and I. Zak. "Anxiety and Self-concept of Learning Disabled Children." *Journal of Learning Disabilities*, 17, 9 (1984), 537-39.

[٢٣] Chiu, L.H. "Self-concept of Gifted, Normal, and Mild Mentally Handicapped Children." *Psychology in the School*, 2 (1990), 210-24.

[٢٤] Rosenberg, B. S., and E. L. Gaier. "The Self Concept of the Adolescent with Learning Disabilities." *Adolescence*, 12 (1977), 489-98.

[٢٥] Tollefson, N. et al. "Attribution Patterns of Learning Disabled Adolescent." *Learning Disability Quarterly*, 5 (1982), 14-20.

[٢٦] Houck, C., and H. Houck. "Investigation of the Relationship between Academic Achievement and Self-concept with Specific Learning Disabilities." ERIC, 125204 (1976).

[٢٧] Wylie, R.C. *The Self Concept.* Vol. 2. Lincoln Nebraska: University of Nebraska Press, 1979.

[٢٨] Dusek, J. B., and J.F. Flaherty. *The Development of Self-concept during Adolescent Years.* Monographs of the Society for Research in Child Development, 40 (4, Serial No. 191), 1981.

[٢٩] Marsh, H. W. et al. "Multidimensional Self-concept: Relations with Sex and Academic Achievement." *Journal of Educational Psychology*, 77, No. 5 (1985), 581-96.

[٣٠] Ellis, J. R. *The Effect of Some Sex Class Organization on Junior High School Students, Academic Achievement, Self Discipline, Self-concept, Sex Identification and Attitudes toward School.* Washington D.C.: Office of Education, Bureau of Research, 1968.

[٣١] Bell, C., and G.R. Ward. "An Investigation of the Relationship between Dimensions of Self-concept and Achievement in Mathematics." *Educational and Psychological Measurement*, 39 (1979), 955-58.

[٣٢] Piers, E.V., and D.B. Harris. "Age and Other Correlates of Self-concept in Children." *Journal of Educational Psychology*, 55, (1964), 91-95.

[٣٣] Alwabely, A. M. "Assessing the Self-concept of Educable Retarded Children in Institutions and with Families in Saudi Arabia." Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin - Madison, 1987.

[٣٤] Michael, W. B. et al. "The Factorial Validity of the Peirs - Harris Children Self-concept Scale for Each of Three Samples of Elementary, Junior High, and Senior High School Sudents in a Large Metropolitan School District." *Educational and Psychological Measurement*, 35 (1957), 405-14.

Comparative Study of Self-Concept among Normal and Learning-Disabled Students

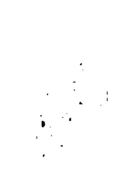
Zaidan A. Al Sartawi
Associate Professor, Special Education Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to compare self-concept between normal and learning-disabled students in the elementary level. To achieve this purpose Peirs-Harris Children's Self-Concept Scale was administered after the researcher assessed its reliability and validity. The sample consists of 119 learning-disabled and 280 normal students. The results of the study revealed:

1- There are significant differences in general self-concept between normal and learning-disabled students. Learning-disabled students have a negative and lower self-concept than normal students.

2- There are significant differences in general self-concept between boys and girls. Boys have a negative and lower self-concept than girls.

القسم الإنجليزي



Arabic Section

التحقق من الخيارات التدريسية لمعلمي الإنجليزية كلغة أجنبية في المملكة العربية السعودية

محمد زايد

أستاذ مساعد، قسم اللغة الإنجليزية، جامعة الملك سعود، أبها،

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. أثبتت الدراسات العلمية مؤخرًا أن مدرسي اللغة الإنجليزية يكوّنون تصورات ونظريات شخصية عن تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأن مصدر تلك التصورات والنظريات هو الممارسة اليومية للتدريس. وقد يترتب على ذلك فجوة ذات علاقة بطرق التدريس بين ما يعتقده المدرسون وما يتوقعه المشرفون على تنفيذ برامج تعليم اللغة الإنجليزية ومؤلفي الكتب الدراسية. لهذا السبب، ينبغي على المسؤولين عن تلك البرامج أن يعرفوا طرق التدريس التي يفضلها ويستخدمها مدرّسوهم. وتقدم هذه الدراسة استبانة تستخدم كمعيار لمعرفة اختيارات مدرس اللغة فيما يتعلق بطرق التدريس. وقد استخدمها الباحث لمعرفة الاتجاهات المتعلقة بطرق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية عند سبعة عشر مدرسًا من قسم اللغة الإنجليزية في إحدى الجامعات السعودية. أوضحت نتائج هذا البحث أن طريقة التدريس التي تركّز على مهارة التخاطب في اللغة الإنجليزية هي الأكثر شيوعًا، كما أن الطريقتين الأخريين وهما طريقة تعليم المهارات السمعية ـ النطقية وطريقة القواعد والترجمة، مستخدمتان أيضًا ولكن بمعدل أقل من الطريقة الأولى.

[31] Littlewood, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

[32] Widdowson, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

[33] Anthony, E.M. "Approach, Method and Technique." *English Language Teaching*, 17 (1963), 63-67.

[34] Saussure, F. de. *Course in General Linguistics*. Ed. C. Bally and A. Sechehaye. Trans. Wade Baskin. New York: Philosophical Library, 1959.

[35] Smith, L.H., and J.S. Renzulli . Learning Style Preferences: A Practical Approach for Teachers." *Theory into Practice*, 23 (1984), 44-50.

[36] Doyle, W., and B. Rutherford. "Classroom Research in Matching Learning and Teaching Styles." *Theory Into Practice*, 23 (1984), 20-25.

[37] Leitner, G. "Students' Use of Grammars of English: Can We Avoid Them?" *IRAL*, 28 (1990), 153-67.

[38] Little, G.D., and S.L. Sanders. *Resistance to Learning? Student Reaction to Communicative Language Teaching*. Columbia, S.C.: University of South Carolina Press, 1990.

[39] Rutherford, W.E. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman, 1987.

[40] O'Driscoll, J. "Relationship on the Rocks: The Applied Linguist and the Language Teacher." *ITL Review of Applied Linguistics*, 101-102 (1993), 107-31.

[41] Woods, D. "Teachers' Interpretations of Second Language Teaching Curricula." *RELC Journal*, 22 (1991), 1-18.

[42] Millman, J. "Student Achievement as a Measure of Teacher Competence." In *Handbook of Teacher Evaluation*, ed. J. Millman. Beverly Hill, Calif.: Sage, 1981, 146-66.

[8] Nunan, D. *The Learner-Centred Curriculum.* Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988.

[9] Stern, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1983.

[10] Eskey, D. "Faculty." In *The Administration of Intensive English Language Programs,* ed. R.P. Barrett. Washington, D.C.: National Association for Foreign Student Affairs, 1982, 39-44.

[11] Pennington, M.C., and A.L. Young. "Approaches to Faculty Evaluation for ESL." *TESOL Quarterly,* 23 (1989), 619-46.

[12] Swaffar, J.K., K. Arens, and M. Morgan. "Teacher Classroom Practices: Redefining Method as Task Hierarchy." *Modern Language Journal,* 66 (1982), 24-33.

[13] Long, M.H., and C.J. Sato. "Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions." In *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition,* eds. H. Selinger and M. Long. Rowley, Mass.: Newbury House, (1983), 268-86.

[14] Burns, A. "Teacher Beliefs and Their Influence on Classroom Practice." *Prospect* , 7 (1992), 56-66.

[15] De Garcia, R., S. Reynolds, and S. Savignon. "Foreign-Language Attitude Survey." *Canadian Modern Language Review,* 32 (1976), 302-304.

[16] Savignon, S. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.

[17] Quinn, T. "Functional Approaches in Language Pedagogy." *Annual Review of Applied Linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press, 5 (1984), 25-40.

[18] Stevick, E.W. *Teaching and Learning Languages.* Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

[19] Christison, M.A., and S. Bassano. "Teacher Self-Observation." *TESOL Newsletter,* 18 (1984), 17-19.

[20] Pak, J. *Find Out How You Teach.* Adelaide, Australia: Natural Curriculum Resource Centre, 1985.

[21] Seaton, B. *A Handbook of English Language Teaching Terms and Practice.* London: The Macmillan Press, 1982.

[22] Richards, J., and T. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

[23] Coleman, A. *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States.* New York: Macmillan, 1929.

[24] Kelly, L.G. *25 Centuries of Language Teaching.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1969.

[25] Sweet, H. *The Practical Study of Languages.* London: Oxford University Press, 1899.

[26] Titone, R. *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch.* Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1968.

[27] Allen, V.F. *On Teaching English to Speakers of Other Languages.* Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English, 1965.

[28] Chastain, K. *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice.* Chicago: Rand McNally, 1971.

[29] Fries, C.C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

[30] Lado, R. *Language Testing.* London: Longman, 1961.

8. The principal role of the teacher is as a facilitator of learning.

SA A U D SD

9. The target language should be used as a medium of instruction, but a little use of the native language may be permitted, if deemed helpful.

SA A U D SD

10. Meaning should be emphasized in communicative activities.

SA A U D SD

Demographic Information

Please answer the following questions by marking the choice that best fits your situation.

1. Are you a Saudi citizen?

( ) Yes ( ) No

2. How many years of experience in teaching English do you have?

( ) 1-3 years ( ) 3-5 years ( ) 5-10 years

More than 11 years (please give number of years) ________ .

3. What is the highest degree you have?

Please mark the choice that matches your situation.

( ) Bachelor's degree

( ) Master's degree

( ) Ph.D.

( ) Other (please specify) ________________________________

References

[1] Ballinger, R., and V. Ballinger. "Steps in Managing the Diagnostic-Prescriptive Process in the Foreign Language Classroom.' In *Student Learning Styles and Brain Behavior: Programs, Instrumentation, Research*, ed. J.W. Keefe. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals, 1982, 33-37.

[2] Hansen, J., and C. Stansfield. "Student-Teacher Cognitive Styles and Foreign Language Achievement: A Preliminary Study." *Modern Language*, 66 (1982), 263-73.

[3] Ramirez, A.G. "Language Learning Strategies Used by Adolescents Studying French in New York Schools." *Foreign Language Annals*, 19 (1986), 131-38.

[4] Reid, J.M. "The Learning Style Preferences of ESL Students." *TESOL Quarterly*, 21 (1987), 87-111.

[5] Richards, J.C. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

[6] Gebhart, J.S., and B. Duncan. "Teacher Education Curriculum Development as Inquiry." Paper Presented at the International Conference on Second Language Teacher Education, Hong Kong, April 1991.

[7] Zeichner, K.M. "Reflective Teaching and Field-Based Experience in Teacher Education." *Interchange*, 12 (1982), 1-22.

3. Mastering the grammar of the target language is a prerequisite to developing oral communication skills.

SA A U D SD

4. Linguistic accuracy and correct pronunciation of the target language should be sought.

SA A U D SD

5. Grammatical rules should be taught through examples and drills.

SA A U D SD

6. Errors should be avoided in language learning, and if they occur they must be corrected.

SA A U D SD

7. Audio teaching aids and teaching laboratories facilitate language learning.

SA A U D SD

8. Through modeling dialogs and conducting drills, the teacher is the major source of the correct pronunciation of the sounds of the target language.

SA A U D SD

9. There should be minimal use of the native language by both teachers and students in the language classroom.

SA A U D SD

10. Manipulating language should be emphasized more than understanding content.

SA A U D SD

Communicative Language Teaching (CLT)

1. Communicative competence and conversational skills are major goals of second language learning.

SA A U D SD

2. Games, chanting, and role play are classroom techniques which facilitate learning the target language.

SA A U D SD

3. Second language learning occurs when it is based on oral communicative activities.

SA A U D SD

4. Fluency, not accuracy, in the target language should be sought.

SA A U D SD

5. Direct teaching of grammar should be avoided.

SA A U D SD

6. During the early stages of second/foreign language acquisition, syntactic errors should be accepted as signs of development and they should not be corrected.

SA A U D SD

7. Students should predict, negotiate, and help each other to do a language learning task.

SA A U D SD

SA (Strongly Agree), when you strongly agree with the statement;

A (Agree), when you agree with the statement;

U (Undecided), when you are uncertain about the answer;

D (Disagree), when you disagree with the statement; and

SD (Strongly Disagree), when you strongly disagree with the statement.

Grammar-Translation Method (GTM)

1. Students should concentrate on learning the structure and vocabulary of the target language.

   SA A U D SD

2. Finding equivalents in the native language for all words of the target language facilitates language learning.

   SA A U D SD

3. Attention should be paid to translating sentences from the target language into the native language.

   SA A U D SD

4. Classroom activities should concentrate on developing the reading and writing skills.

   SA A U D SD

5. Specific examination of grammatical rules is a useful classroom technique.

   SA A U D SD

6. Paying attention to similarities between the target language and the native language is important for language learning.

   SA A U D SD

7. Students should be able to translate from the native language into the target language and vice versa.

   SA A U D SD

8. The teacher is the principal source of correct answers in the classroom.

   SA A U D SD

9. Sometimes the native language should be used as the medium of instruction.

   SA A U D SD

10. A focus on meaning/content may prevent language students from developing grammatical accuracy.

    SA A U D SD

Audiolingual Teaching (ALT)

1. Linguistic competence is more important to learning a language than meaningful communication.

   SA A U D SD

2. Repetition, substitution, transformation drills, and work with minimal pairs are essential in learning a language.

   SA A U D SD

action. One of the purposes of this paper has been to convince EFL administrators and teachers in the Kingdom that preferred teaching styles can be identified and modified, and that they should expose their teachers to the concept of pedagogical preference teacher- and program-evaluation. Of course, administrators should employ caution in using teacher preference assessment, diagnosis, and prescription. As Doyle and Rutherford [36] point out, there are many variables that affect ESL/EFL teaching: the nature of the learning task, the motivation of the learners, and the relationship between teacher and students. However, a teacher who is aware of his guiding teaching principles will be better able to deal with these variables.

Further research projects in EFL programs in the Kingdom, it is hoped, might attempt to replicate this study, using the pedagogical preference survey of this paper or a modification of it. A Kingdom-wide compilation of such research projects may have wide-ranging implications in the areas of EFL curriculum design, materials development, student orientation, and teacher training, particularly at the intermediate and secondary levels. Other future research might also relate to an assessment of the accuracy of teacher self-assessment through classroom observation; that is, do ESL/EFL teachers' pedagogical preferences manifest themselves in their classrooms? An attempt to gauge students' preferred teaching methodologies would also be valuable, especially since numerous studies in other countries are coming forward to show that students tend to prefer aspects of GTM and ALT over those of CLT [8; 37-39].

To conclude, there appear to be several valuable reasons for EFL programs in the Kingdom to initiate a policy of using pedagogical preference surveys. Moreover, teachers should have the opportunity to assess their own teaching style preferences, a process which might encourage them to diversify those preferences. As O'Driscoll [40] and Woods [41] argue, teachers need the opportunity to explore their beliefs and assumptions about language learning, and the language curricula should leave room for teachers to adapt these beliefs and assumptions to their individualized teaching styles. Secondly, pedagogical preference questionnaires can also spark teachers' discussion within an EFL program about alternate views of language learning and the implication for language pedagogy. Furthermore, teachers who have gone through a pedagogical preference process will be in a better position to evaluate feedback, to implement changes, and to improve in all aspects of teaching than those who lack self-evaluation skills. EFL programs need such self-evaluation, for as Millman [42, p. 12] writes, "Teaching is too important to too many to be conducted without a critical inquiry into its worth."

Appendix A: Questionnaire on Pedagogical Preference

General Instructions

Please read each statement carefully and circle the choice that best fits the degree to which you agree or disagree. Choose one answer only.

For your responses please use:

Also coded were three variables: years of teaching experience, whether the respondent was Saudi or non-Saudi, and academic degree. Concerning the first variable, responses to only five of the thirty statements showed a degree of variation. For GTM1, concerning the value of teaching vocabulary and structure, for GTM4, on the need to concentrate on reading and writing skills, and for GTM6, on the importance of paying attention to the similarities between the TL and the NL, those with 11-20+ years of teaching experience tended to disagree with each statement, while almost all of those with 1-10 years of teaching experience agreed with the same statements. For ALT3, on the necessity of mastering grammar, those with 11-20+ years of teaching experience tended to disagree with the statement, while those with below eleven years of teaching experience tended to agree with it. These 'younger' respondents, perhaps, are more aware of the decline of the views of Ferdinand de Saussure [34] who distinguished between the system of language (*la langue*) and its actual use (*la parole*). This represents their awareness of the latest shift of methodology to assert GTM. For CLT6, dealing with the need to accept errors in the classroom, almost all of those with ten or under years of experience disagreed with the statement, while all of those with more than 10 years of experience agreed or strongly agreed. Concerning the Saudi/non-Saudi variable, only one statement showed a noticeable disparity of response: GTM4. All Saudis taking a position agreed that reading and writing skills are important, while one-third of the non-Saudis disagreed with this position. Concerning academic degree, twelve of the respondents had the PH.D. and five the M.A. There were no major differences in response between the Ph.D.s and M.A.s concerning any of the thirty statements. Overall, the last two coded variables were not significant in this study.

Conclusions and Implications

Smith and Renzulli [35, p. 49) confirm that a teacher who can "purposively exhibit a wide range of teaching styles is potentially able to accomplish more than a teacher whose repertoire is relatively limited." The subjects of this study appear to have considered well the approach and design principles of GTM, ALT, and CLT. This was to be expected since the subjects are university teachers of English in a small department of seventeen teachers which, because of its size, and the frequency of academic meetings and in-house seminars, would facilitate the exchange of ideas about EFL teaching and learning. The results of this study show that its subjects have not dogmatically adopted one methodology, but have considered the guiding principles of all three. This was primarily shown by the fact that, while most exhibited a proclivity toward CLT, they retained an emphasis on the grammatical accuracy of GTM and ALT because they are the trainers of future EFL teachers.

Other EFL programs in the Kingdom of Saudi Arabia may be neither so homogeneously structured, nor have such a small number of teachers. In such cases, this questionnaire, or a questionnaire similar to it, may be beneficial to their administrators and teachers; they may help their teachers develop an awareness of the processes by which language learning takes place and make this awareness accessible for future

phrasing GTM statement 7, this researcher avoided using the word "correct." The statement reads: "Students should be able to translate from the native language into the target language and vice versa." And 69% of the respondents strongly agreed or agreed with this statement. For ALT, there is an overt policy concerning errors and their correction: "Errors should be avoided in language learning, and if they occur they must be corrected," to which 41% of the respondents strongly agreed or agreed. Meanwhile, 62% strongly agreed or agreed with the CLT statement that "during the early stages of second/foreign language acquisition, syntactic errors should be accepted as signs of development and they should not be corrected." The results seem to indicate that the particular classroom situation, not any hard and fast design principle, will dictate when a teacher decides to correct or not to correct.

2. Statement 8 of each methodology concerns the role of the teacher. Basically, GTM and ALT manifest a teacher-fronted classroom, while CLT advocates a learner-centered classroom. Each methodology's views of the teacher's principal role received significant support. 44% of the respondents strongly agreed or agreed with the GTM statement that, "the teacher is the principal source of correct answers in the classroom," and 73% supported the similar, but more limiting, ALT statement that the teacher is the major source of correct pronunciation. 88% saw the teacher in a CLT perspective as a "facilitator of learning." Tellingly, none strongly disagreed with any statement; this is an indication that the subjects conceive their roles as teachers to be broader than those advocated by any one methodology. However, the larger percentage who advocate the facilitative teacher seems to indicate a propensity of the subjects away from the teacher-fronted classroom.

3. The roles of the students in a language classroom have already been discussed above. In the GTM classroom, the student is expected to learn grammar through translating; that is, the student will find equivalents in the NL to words in the TL, do much reading and writing, and study grammatical rules overtly taught. As mentioned earlier, the respondents of this study basically favored students doing grammar activities, but not translating activities. The student in the ALT classroom will do much repeating, drilling, and manipulating of language, usually in a language laboratory. In this connection, ALT statement 7 dealt with whether the language lab "facilitates language learning," and 100% of the respondents felt it did. A large number of the respondents felt that these are valuable activities for students, if the students do them in meaning-based situations.

The students in a CLT classroom are engaged in games, role-playing, negotiating, and predicting activities, often involving student-to-student interaction, not teacher-fronted activities. The subjects' responses to CLT statements 2, 3, and 7 indicate that there is a 64-94% approval of students engaging in such activities. Concerning the roles of students in other areas, the respondents of this survey found some valuable student activities in all three methodologies, but a higher percentage seemed to favor the roles of the students in CLT.

1. In ESL/EFL language teaching, the term "learning-teaching activities" indicates the emphasis which a methodology places on the activities designed around the four skills of speaking, listening, reading, and writing. One of the two indigenous aspects of GTM, its translation activities, received very little support, although this methodology's focusing on the reading and writing skills did. Concerning the value of translation, only 29% of the subjects believed that "finding equivalents in the native language for all words of the target language facilitates language learning" and only 12% agreed (none strongly agreed) that "attention should be paid to translating sentences from the target language into the native language." However, 69% felt that "students should be able" to do such translation. There is no contradiction between these responses, since they seem to affirm that the respondents believe students should be able to translate, but they should not be taught to translate in class. In other words, a methodology such as GTM which concentrates class time on the native language, not the target language, is not preferred. As the responses to GTM statements 4 and 5 reveal, the respondents believe that the grammar part of GTM is valid (62.5% agree that grammatical rules should be taught). Similarly, its emphasis on the reading and writing skills (62.5% strongly agree or agree that these are important) retain a hold on the subjects' classroom processes.

For ALT, the respondents felt that concentrating on oral skills is essential (94%). Seemingly conflicting responses occurred when ALT statements 2, 5, and 10 were analyzed. Only 6% of the respondents believed that "manipulating language" is more valuable than focusing on content; however, 70.5% felt that such manipulations (this term was not overtly used in ALT statement 2) as "repetition, substitution, and transformation drills"are "essential for learning a language," and 84% advocated that "grammatical rules should be taught through examples and drills" (ALT5). An inference is that a large number of the subjects (most of whom were trained in ALT) retain an ambiguous affinity for some of ALT's guiding principles, such as that a target language is learned through its being manipulated; this was evident in relation to the years-of-experience variant.

For CLT, 81% stressed that a major goal of a language program is developing "conversational skills," and 64% agreed or strongly agreed that "second language learning occurs when it is based on oral communicative activities." Only 37.5% agreed (none strongly agreed) that "direct teaching of grammar should be avoided." 94% felt that CLT negotiation, the opposite of ALT manipulation—although of course CLT statement 7 did not state this—is essential in language learning. An eclectic pattern begins to manifest itself: the EFL teachers of this survey believe that the theoretical (approach) principles of CLT—emphasis on a meaning-based classroom focused on the target language— are preferable, but, in implementation, they favor a methodological plethora of designs (drawn from GTM, ALT, and CLT) to manifest these principles.

This ambiguity is borne out by looking at another teaching-learning activity in the language classroom: the handling of errors. While GTM advocates never state a policy regarding errors, implicit in the methodology is that translation will be correct. Thus in

Table 5 (contd.)

	AL1	AL2	AL3	AL4	AL5	AL6	AL7	AL8	AL9	AL10
SA	0	29.412	6.25	41.176	25	11.765	35.294	26.667	43.75	0
A	0	41.176	37.5	52.941	68.75	29.412	64.706	46.667	31.25	5.882
U	23.529	5.882	12.5	0	0	5.882	0	20	6.25	5.882
D	70.588	23.529	37.5	5.88	6.25	35.294	0	6.667	12.5	76.471
SD	5.882	0	6.25	0	0	17.647	0	0	6.25	11.765

	CL1	CL2	CL3	CL4	CL5	CL6	CL7	CL8	CL9	CL10
SA	50	35.294	11.294	0	0	18.75	23.529	29.412	29.412	35.294
A	31.25	29.412	52.941	25	37.5	43.75	70.588	58.824	52.941	58.824
U	18.75	23.529	17.529	17.647	18.75	12.5	5.882	5.882	11.765	5.882
D	0	11.765	17.647	43.75	43.75	25	0	5.882	5.882	0
SD	0	0	0	12.5	6.25	0	0	0	0	0

of English grammar. So, they believe that their students must concentrate on accuracy because they will be future language teachers. Furthermore, the subjects might not have seen a conflict here because in their answer to GTM statement 10, 63% indicated that they felt a meaning-based approach would not "prevent" their students "from developing grammatical accuracy."

3. Statements 9 of each methodology dealt with the ratio between the use of the native language (NL) and the target language (TL) in the classroom. Overwhelmingly, 82% supported the CLT statement that "the target language should be used as a medium of instruction, but a little use of the native language may be permitted, if deemed helpful," with 75% supporting the similar ALT statement advocating "minimal" NL use. This is in compliance with the latest tendency in methodological research, and even with the recent decision of the BBC Teaching Programs, to use NL. Only 37.5% agreed (none strongly agreed) with the GLT position of a greater use of the NL.

Design

Design is principally concerned with 'goals' in relation to learning-teaching activities: the roles of the teacher, and the learners. Statements 2, 3, 4, 5, 7, and 8 of each of the methodologies principally dealt with these areas.

Table 4. Mean for each statement

	Mean	Std. Dev.	Std. Error	Variance	Coef. var.
GT1	2.688	1.078	.270	1.163	40.119
GT2	3.45	1.176	.285	1.382	26.65
GT3	4	.935	.227	.875	23.385
GT4	2.312	1.25	.312	1.562	54.054
GT5	2.75	1.065	.266	1.133	38.712
GT6	2.875	1.31	.328	1.717	45.573
GT7	2.438	1.094	.273	1.196	44.863
GT8	2.938	1.063	.266	1.129	36.174
GT9	3.312	1.25	.312	1.562	37.736
GT10	3.706	1.105	.268	1.221	29.812
AL1	3.824	.529	.128	.279	13.825
AL2	2.235	1.147	.278	1.316	51.324
AL3	3	1.155	.289	1.333	38.49
AL4	1.706	.772	.187	.596	45.24
AL5	1.875	.719	.18	.517	38.336
AL6	3.176	1.38	.335	1.904	43.445
AL7	1.647	.493	.119	.243	29.907
AL8	2.067	.884	.228	.781	42.76
AL9	2.062	1.289	.322	1.663	62.515
AL10	3.941	.659	.16	.434	16.712
CL1	1.688	.793	.198	.629	47.004
CL2	2.118	1.054	.256	.629	47.004
CL3	2.412	.939	.228	.882	38.948
CL4	3.438	1.031	.258	1.062	29.986
CL5	3.188	1.047	.262	1.096	32.841
CL6	2.438	1.094	.273	1.196	44.863
CL7	1.824	.529	.128	.279	28.987
CL8	1.882	.781	.189	.61	41.502
CL9	1.941	.827	.201	.684	42.6
CL10	1.706	.588	.143	.346	34.461

Table 5. Percentage of SA, A, U, D, SD for each statement.

	GT1	GT2	GT3	GT4	GT5	GT6	GT7	GT8	GT9	GT10
SA	6.25	5.882	0	31.25	0	18.75	12.5	6.25	0	5.882
A	56.25	23.529	11.765	31.25	62.5	25	56.25	37.5	37.5	11.765
U	0	5.882	5.882	18.75	6.25	12.5	12.5	12.5	18.75	5.882
D	37.5	52.941	52.941	12.5	25	37.5	12.5	43.75	18.75	58.824
SD	0	11.765	29.412	6.25	6.25	6.25	6.25	0	25	17.647

Table 3. Pedagogical preference: CLT

ID	Nationality	Experience	Degree	GT1	GT2	GT3	GT4	GT5	GT6	GT7	GT8	GT9	GT10
1	Saudi	1-3	Ph.D.	SA	SA	A	U	D	A	SA	A	A	A
2	Non-Saudi	5	Ph.D.	SA	D	A	D	A	D	SA	D	A	SA
3	Non-Saudi	5-10	Ph.D.	A	A	U	U	D	D	A	SA	A	A
4	Non-Saudi	20+	Ph.D.	U	SA	A	U	U	U	A	A	A	SA
5	Non-Saudi	20+	Ph.D.	SA	A	A	A	D	SA	SA	SA	A	SA
6	Saudi	5-10	M.A.	U	D	U	U	A	A	A	A	SA	A
7	Non-Saudi	11-20	M.A.	SA	A	A	D	D	A	A	A	A	A
8	Non-Saudi	20+	Ph.D.	SA	SA	SA	SD	D	A	A	A	D	SA
9	Non-Saudi	20+	M.A.	SA	SA	A	D	A	SA	SA	SA	SA	SA
10	Non-Saudi	20+	M.A	SA	SA	A	A	D	A	A	A	SA	A
11	Non-Saudi	11-20	Ph.D	A	A	D	D	U	SA	A	A	A	U
12	Non-Saudi	5-10	Ph.D.	A	U	U	D	D	A	U	A	U	A
13	Saudi	1-3	Ph.D.	U	U	SA	A	A	U	A	A	U	A
14	Saudi	5-10	Ph.D.	A	U	D	D	SD	D	A	A	A	A
15	Saudi	5-10	Ph.D.	SA	A	A	SD	A	D	A	SA	SA	SA
16	Saudi	1-3	M.A.	U	SA	A	D	U	U	A	SA	A	A
17	Saudi	1-3	Ph.D	A	U	D	A	A	A	A	U	SA	A

Table 2. Pedagogical preference: ALT

ID	Nationality	Experience	Degree	GT1	GT2	GT3	GT4	GT5	GT6	GT7	GT8	GT9	GT10
1	Saudi	1-3	Ph.D.	D	U	D	A	A	SD	A	SA	SA	D
2	Non-Saudi	5	Ph.D.	D	SA	D	SA	A	A	SA	A	A	D
3	Non-Saudi	5-10	Ph.D.	D	A	A	A	A	A	A	U	U	D
4	Non-Saudi	20+	Ph.D.	D	D	U	A	U	D	A	U	U	D
5	Non-Saudi	20+	Ph.D.	D	D	D	D	D	D	A	D	A	D
6	Saudi	5-10	M.A.	U	A	U	A	A	D	A	U	A	D
7	Non-Saudi	11-20	M.A.	D	A	D	SA	A	D	SA	A	SA	D
8	Non-Saudi	20+	Ph.D.	D	SA	SA	A	SA	SD	A	A	A	SD
9	Non-Saudi	20+	M.A.	D	SA	SD	SA	A	A	A	SA	SA	D
10	Non-Saudi	20+	M.A.	SD	D	D	A	A	D	SA	A	SA	SD
11	Non-Saudi	11-20	Ph.D	U	A	A	A	A	A	A	A	SD	D
12	Non-Saudi	5-10	Ph.D.	D	A	U	A	A	U	A	U	A	U
13	Saudi	1-3	Ph.D.	U	SA	A	A	A	SD	A	U	D	D
14	Saudi	5-10	Ph.D.	D	A	A	SA	SA	A	SA	SA	SA	D
15	Saudi	5-10	Ph.D.	D	D	D	D	SA	A	SA	A	SA	D
16	Saudi	1-3	M.A.	U	SA	A	SA	SA	SA	A	SA	D	A
17	Saudi	1-3	Ph.D	D	A	A	SA	SA	SA	SA	A	SA	D

Table 1. Pedagogical preference: GTM.

ID	Nationality	Experience	Degree	GT1	GT2	GT3	GT4	GT5	GT6	GT7	GT8	GT9	GT10
1	Saudi	1-3	Ph.D.	A	A	SD	U	A	SD	SD	D	U	SD
2	Non-Saudi	5	Ph.D.	A	D	A	SA	D	SA	SA	D	D	D
3	Non-Saudi	5-10	Ph.D.	A	U	SD	A	A	A	A	A	D	D
4	Non-Saudi	20+	Ph.D.	U	D	U	U	U	U	U	U	U	D
5	Non-Saudi	20+	Ph.D.	D	SD	D	D	A	D	D	D	U	D
6	Saudi	5-10	M.A.	A	D	D	U	D	D	U	A	A	A
7	Non-Saudi	11-20	M.A.	D	D	SD	U	A	D	SD	D	A	SD
8	Non-Saudi	20+	Ph.D.	A	SD	D	SA	SD	A	A	D	A	SD
9	Non-Saudi	20+	M.A.	D	D	SD	D	D	D	D	A	A	SA
10	Non-Saudi	20+	M.A.	D	D	D	SD	A	U	A	A	A	A
11	Non-Saudi	11-20	Ph.D	A	A	D	SA	A	D	A	A	SD	A
12	Non-Saudi	5-10	Ph.D.	A	D	U	A	A	U	U	A	U	D
13	Saudi	1-3	Ph.D.	A	D	D	SA	D	A	A	U	SD	D
14	Saudi	5-10	Ph.D.	A	A	D	A	A	A	A	D	D	D
15	Saudi	5-10	Ph.D.	D	D	SA	D	D	D	A	SA	SD	SD
16	Saudi	1-3	M.A.	SA	A	A	A	A	SA	A	D	A	D
17	Saudi	1-3	Ph.D	D	SA	SD	A	A	SA	A	U	A	U

the survey. The subjects' responses were analyzed using the statistical package StatView 4.0.

Results

Tables 1, 2, and 3 show the responses of the subjects according to the three methodologies. Table 4 records means, with standard deviation, standard error, variance, and coefficient variance. Table 5 lists the percentages on the scale from Strongly Agree to Strongly Disagree for each statement.

Analysis and Discussion of Results

Generally speaking, the results of this study show that the subjects' pedagogical preference is for CLT, but significantly the subjects showed a degree of affinity with some statements about ALT and GTM. As a percentage of the responses of all subjects, eight of the ten CLT statements received a Strongly Agree or Agree response more than 60% of the times. Six of the ten ALT statements received a similar percentage of response, and four of the GTM did. An examination of specific contrasting statements relevant to 'approach' and 'design' provides a better breakdown of the responses.

Approach

Basically, statements 1, 6, 9 and 10 of all three methodologies dealt with approach as defined by Richards and Rodgers [22] and Anthony [33]: the nature of language and the nature of language learning. These statements were concerned with linguistic competence/structure (advocated by GTM and ALT) and communicative competence/meaning (CLT); accuracy (GTM and ALT) and fluency (advocated by CLT); and the use of the native language (GTM favors a greater use of native language alongside the target language than does either ALT or CLT).

1. Overwhelmingly, the respondents favored a communicative/meaning emphasis in EFL over a linguistic/structural emphasis. No subject strongly agreed or agreed with the ALT statement that "linguistic competence is more important to learning a language than meaningful communication," while only 17.6% agreed with the corresponding GTM statement, "A focus on meaning/content may prevent language students from developing grammatical accuracy." Almost 94% strongly agreed or agreed with the CLT statement that "meaning should be emphasized in communicative activities."

2. Concerning the fluency/accuracy dichotomy, surprisingly—especially when considering the proclivity of the subjects toward communicative competence over linguistic competence—the subjects favored accuracy over fluency. Almost 94% strongly agreed or agreed with the ALT statement that "linguistic accuracy and correct pronunciation of the target language should be sought," and 63% with the GTM statement that "concentration on structure and vocabulary" are important. Only 25% agreed with the CLT statement that "fluency, not accuracy, in the target language should be sought." A possible explanation for this seeming contradiction is that the subjects of this study teach at a faculty of education, preparing their students to be school teachers

contrast the three methodologies in the theoretical areas which Richards and Rodgers [22] indicate to delineate a language methodology:

(1) 'approach,' which provides theories on the nature of language and learning,

(2) 'design,' which principally specifies objectives, learning-teaching activities, and learner and teacher roles,

(3) while Richards and Rodgers' [22] third area, 'procedure,' was not included in the instrument because it deals with classroom techniques, not principles.

In drafting the statements about each methodology, the researcher tried to use sources which were primary and non-prejudicial; that is, for example, proponents of CLT were not used in the drafting of statements about ALT. For GTM, sources used were Coleman [23], Kelly [24], Sweet [25], and Titone [26]. For ALT, Allen [27], Chastain [28],Fries [29], and Lado [30]. For CLT, Littlewood [31], Savignon [16], and Widdowson [32].

Methodology: Instrument, Subjects and Procedures

Evaluative Instrument

The final design of the EFL teacher pedagogical preference instrument used in this paper consists of a self-reporting questionnaire developed on the basis of the three major methodologies. The 5-point Likert scale was used: Strongly Agree, Agree, Undecided, Disagree, and Strongly Disagree. Thus, the resulting survey contained three constructs (GTM, ALT, and CLT), each construct consisting of ten statements. (See Appendix A.) For example, if a respondent preferred CLT, it was posited that his responses to almost all of the ten CLT statements would be SA or A on the Likert scale.

In the survey submitted to the subjects, these statements were intermixed in random order, so that the subjects would not be able to identify a statement with a particular methodology. However, in Appendix A and the tables of the Results Section of this paper, the statements were reordered to reflect the methodological preferences of the subjects in order to facilitate statistical purposes.

Subjects

Seventeen subjects from the department of English at a College of Education of a major university in the Kingdom of Saudi Arabia were used in the study. These subjects constitute the entire teaching staff affiliated to the department. The survey requested certain demographic information concerning whether the respondent was a Saudi/non-Saudi, the number of years of experience in teaching English, and the highest academic degree. All subjects were males.

Procedures

The survey was distributed to the seventeen subjects, each of whom was asked to return it within one week. Thus, the subjects were not monitored while they completed

presumably toward similar goals. An exploration of these differences is the first step toward clarification of program goals and the way in which they can best be met" [16, p. 122].

Although the FLAST has been widely used, a decision was made by this researcher not to adopt it for a planned pedagogical preference survey for three different reasons. First, the instrument is heavily weighed toward the principles of CLT. GTM and ALT principles are usually phrased in the negative (Item 1: "The grammar-translation approach to second language learning is not effective in developing oral communication skills." Item 15: "Taped lessons generally lose student interest"). On the other hand, CLT principles are typically rendered positively (Item 36: "Simulated real-life situations should be used to teach conversation skills." Item 48) "Language learning should be fun"). A second reason for not using the FLAST was that it is a broad-based L2 instrument, with items referring to the teaching of German, French, Spanish, and Latin, not just to the teaching of English. Furthermore, its items relating to the teaching of English are normed on ESL, which might not be as reliable or as valid with the EFL subjects of this researcher's survey because of different language and cultural backgrounds.

While FLAST is CLT-biased and ESL-oriented, a second major teacher pedagogical preference instrument, the one developed by the Australian Adult Migrant Education Program (AMEP) — probably the largest ESL programs in the world [8] — does strive for balance. It presents four CLT statements, three "traditional" language teaching statements (based on ALT and GTM), and two "buffer" statements which overlap between the communicative and traditional. The options for the respondents, based on Quinn [17], range from "virtual non-use" in the classroom to "essential use." The results of the initial use of the survey showed that "the concept of 'communicative language teaching' is salient," with all three traditional statements being found by almost all of the sixty subjects as "trivial, incidental use," while the CLT statements were adjudged as "essential" or "important" [8, pp. 28-32].

While its statements are more objective and do not contain an ESL orientation, the AMEP questionnaire was adjudged by this researcher to have two limitations: its brevity and its linking together GTM and ALT under one heading, "traditional." Both militate against a teacher's considering the broad range of pedagogical issues involved in language acquisition or even the fact that "teachers also sometimes devise their own 'methods' by pulling together a few techniques that appeal to them," as Stevick [18, p. 204] writes. Other teacher pedagogical preference instruments, such as Christison and Bassano [19] and Pak [20], deal very well with the minutiae of classroom processes, but to this researcher they do not seem to focus on stimulating a critical reflection on a teacher's philosophy or methodological style.

Therefore the researcher's decision was to develop a mechanism which would contain an equal number of statements based on the guiding principles of GTM, ALT, and CLT. (See Seaton [21] for basic definitions of the methods.) These statements would

classroom could be a reflection of a theory about both the nature of language and the nature of language teaching.

Since the quality of a faculty can make or break a language program [10], both administrators and teachers in EFL programs must be concerned with the theoretical preferences which guide a program's teachers [11]. However, as studies by Swaffar, Arens, and Morgan [12] and Long and Sato [13] show, language teachers are often unaware of the methodological approaches they are using. Richards [5, p. 119] writes that in the classroom they are frequently "guided by impulse, intuition, or routine" instead of "reflection and critical thinking." A gap between what teachers are doing and what they imagine themselves to be doing may result. Methodological theories sometimes become "personalized theories," as Burns' [14, p. 56] survey of English as a Second Language (ESL) teachers in Canada revealed. Nunan [8, p. 108] also agrees that in this personalizing process, ESL/EFL teachers are not always guided by "what applied linguists and curriculum specialists say they ought to do." Thus, a second gap manifests itself: between what teachers are doing and what they are expected to be doing (by methodologically-oriented program administrators and writers of textbook guidelines).

Continual self-monitoring of language teachers' methodological guiding principles about the nature of language and the nature of language learning is needed.This paper attempts to present an easily-administered instrument which EFL administrators and teachers may find helpful in gauging the pedagogical preferences of teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. The paper also reports the findings of an administration of this instrument, which is followed by an analysis of these findings.

Literature Review

The issues of teachers' pedagogical preferences did not manifest itself until the 1970s when Communicative Language Teaching (CLT) began to challenge the theoretical assumptions of the then dominant approach to teaching ESL/EFL: Audiolingual Teaching (ALT). The rapidity with which the principles of ALT had superseded those of the Grammar-Translation Method (GTM) after World War II had never allowed much debate over whether teachers should prefer ALT to GTM [8, p. 28]. One of the methods which CLT proponents quickly used to "discredit" ALT was to ask ESL/EFL teachers to consider their pedagogical preferences between the two methodologies.

De Garcia, Reynolds, and Savignon [15] developed the Foreign Language Attitude Survey for Teachers (FLAST) to show L2 (second language) teachers the way "their values are reflected in their teaching practices," as Savignon states [16, p. 118]. This instrument consisted of fifty statements about L2 learning and language teaching, to which teachers were to respond on a span running from strongly agree to strongly disagree. The value of the FLAST, its designers claimed, was that "a comparison of responses" will reveal "the differences in attitude among teachers working together,

J. King Saud Univ., Vol. 8, Educ. Sci. & Islamic Stud. (2), pp. 1-20 (A.H. 1416/1996).

Ascertaining the Pedagogical Preferences of EFL Teachers in Saudi Arabia

Mohammed A. Zaid
Assistant Professor, Department of English, King Saud University
Abha, Saudi Arabia

Abstract. Recent studies have shown that ESL/EFL teachers could develop personalized theories about the teaching and learning of English as a second/foreign language and that these theories manifest themselves in the actual language classroom processes. Consequently, a methodological gap may occur between what teachers are doing and what program administrators and writers of textbook guidelines expect the teachers to be doing. For this reason, EFL administrators should attempt to ascertain the pedagogical prefernces of their teachers. This paper presents a self-monitoring evaluative tool which may help in gauging methodological proclivity. The paper reports the findings of an administration of this instrument to the seventeen EFL teachers of a department of English at a major university in the Kingdom of Saudi Arabia. The results of this study show that the subjects' pedagogical preference is for Communicative Language Teaching; still these EFL teachers also advocated some support for the theoretical principles of two other methodologies: Audiolingual Teaching and Grammar-Translation Method.

Introduction

This paper presents an instrument through which Saudi Arabian administrators of English as a Foreign Language (EFL) programs will be able to determine the pedagogical preferences of their teachers. Increasingly, EFL administrators are finding out that, just as the learning style preferences of language students must be taken into account, also the preferred methodological styles of teachers must be considered [1-4]. As Richards [5, p. 118] writes, EFL administrators must develop means of ascertaining "whether the teacher's instructional practices are relevant to the programs's goals and objectives."

Similarly, EFL teachers need "to gain a firmer definition of themselves as teachers, their own philosophy of teaching and the kinds of roles they could take on as language teachers," Gebhart and Duncan [6, p. 18] state. An aspect of "reflective teaching" [7] is that teachers need the opportunity to reflect critically on their teaching so they can gain a better understanding of their own methodological preferences and instructional processes. By encouraging teachers to reflectively evaluate their own performance, self-monitoring evaluation becomes an integral part of both curriculum and teacher development, Nunan [8, p. 147] writes. Although language teachers might regard themselves "as practical people and not as theorists" [9, p. 23], yet what they do in the

Contents

English Section

Page

Ascertaining the Pedagogical Preferences of EFL Teachers in Saudi Arabia

Mohammed A. Zaid 1

Arabic Section

Problems of Beginning Teachers as Perceived by Neophyte Teachers in the Public Schools of Qatar (English Abstract)

Aref Atair 383

Productivity and Factors Affecting It as Perceived by Faculty Members of the Colleges of Education in King Faisal University and King Abdulaziz University (English Abstract)

Abdulla A. Al-Sahlawi and Khalid R. Al-Nawaiser 417

The Correlation between the Importance of Training Techniques and Their Actual Implementation as Viewed by Educational Supervisors in the North Directorates of Education in Jordan (English Abstract)

Ibrahim Al-Qaoud and Bashir al-Homsi 447

The Principal's Role in Teacher Professional Development (English Abstract)

Fahad Ibrahim Al-Habeeb 488

Comparative Study of Self Concept among Normal and Learning-Disabled Students (English Abstract)

Zaidan A. Al-Sartawi 528



King Saud University Press - A.H. 1417

J. King Saud Univ., Vol. 8, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-20 Eng., 353-528 Ar., Riyadh (A.H. 1416/1996).

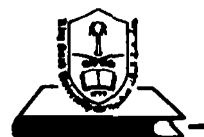
Journal of

King Saud University

Volume 8

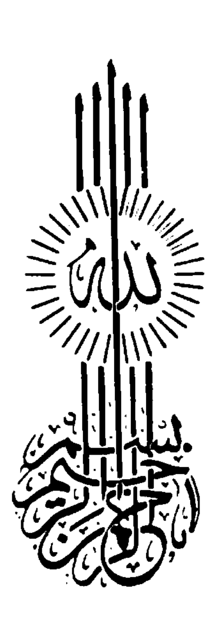
Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1416
(1996)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia





Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**
An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**
A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**
A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**
Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**
A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**
Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**
The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**
In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**
A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**
Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**
Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 8, Educ. Sci. & Islamic Stud. (2), pp. 1-20 Eng., 353-528 Ar., Riyadh (A.H. 1416/1996).

ISSN 1018 - 3620



Journal of King Saud University

Volume 8

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1416 (1996)



King Saud University

University Libraries